Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8970109
Centre d'intérêt: 320

Tarakdjian, Elie.

L'enseignant québécois, de l'acte pédagogique simple à l'acte pédagogique motivé / par Elie Tarakdjian. -- [Trois-Rivières?] : E. Tarakdjian, 1988.
286 o. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté au ... Programme de maîtrise en éducation. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières". Notes bibliogr. à la fin des chap.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s): Motivation de l'enseignant • Formation de l'enseignant • Perfectionnement de l'enseignant • Agent de développement pédagogique • Aide pédagogique aux enseignants • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Nuttin, J • D'Hainaut, L • Watzlawick, Paul

---

De quelle façon l'acte pédagogique simple de l'enseignant québécois peut-il être transformé en un acte pédagogique motivé? Telle est la question à laquelle l'auteur de ce mémoire va tenter de répondre à partir de la théorie de la motivation humaine de J. Nuttin, du cadre conceptuel de l'action éducative de L. D'Hainault et de la pragmatique de la communication de P. Watzlawick. L'auteur veut démontrer qu'un acte pédagogique motivé sert les visées éducatives du MEQ et les objectifs que toute commission scolaire ou que toute école voudrait atteindre. L'auteur va étudier la théorie de la motivation chez Nuttin, puis la relation individu-environnement appliquée à l'enseignant, et montrer l'importance de la communication et le moyen de la transmettre. L'auteur propose en conclusion un moyen d'action pour un acte pédagogique motivé. Il pense qu'il faudrait instituer au sein des écoles un agent de coordination et de communication de l'information pédagogique dont il définit le rôle et la tâche.

Type de document: r

QUELLE FONCTION?

EDUQ
8970109

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'ENSEIGNANT QUEBECOIS
DE L'ACTE PEDAGOGIQUE SIMPLE
A
L'ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE

par

ELIE TARAKDJIAN

Département des Sciences de l'Education

Université du Québec à Trois-Rivières

Rapport de recherche

présenté au Comité des études avancées

programme de maîtrise en éducation

juillet 1989

L'ENSEIGNANT QUEBECOIS,

DE L'ACTE PEDAGOGIQUE SIMPLE

A L'ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE

A tous les enseignantes et enseignants que j'ai côtoyés tout au long de ma carrière mais spécialement à celles et ceux de l'école Ste-Marie de Princeville qui m'ont inspiré le sujet du présent mémoire.

A Francine, mon épouse;
Pascal et Jonathan, mes enfants.

REMERCIEMENTS

Je tiens à offrir toute ma gratitude à M. **Roger Desmet**, professeur au département des Sciences de l'Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour son appui inconditionnel et pour sa disponibilté illimitée durant les périodes de préparation et de rédaction du présent mémoire.

Je remercie aussi M. Desmet pour m'avoir fait découvrir "Une Logique de la Communication" de Paul Watzlawick. Cet ouvrage m'a permis de dégager certains aspects essentiels aux orientations théorique et pratique que j'anticipais pour ma recherche.

Ma gratitude s'adresse aussi à M. **Pierre Angenot**, professeur au département des Sciences de L'Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sans intervenir directement dans le cheminement suivi pour réaliser le présent mémoire, M. Angenot m'a appris comment structurer le discours tenu tout au long de ma recherche.

Je remercie M. **Jacques-Eugène Bordage** avec lequel j'ai travaillé au sein d'un comité provincial qui un jour s'est penché (en 1982) sur la restructuration des cours aux adultes. C'est grâce à M. Bordage que j'ai découvert les théories de Louis D'Hainaut. Ce sont la vision globale des choses éducatives et la cohérence caractérisant les théories de ce grand pédagogue qui ont animé en moi le désir d'amorcer mes études supérieures.

Mes sincères remerciements s'adressent aussi à M. **Louis Dessureault** et à M. **Maurice Boivin** qui ont bien voulu lire le contenu de ma recherche et me faire part de leurs précieux commentaires.

Enfin, comment pourrais-je oublier de remercier le hasard qui m'a fait rencontrer Joseph Nuttin à travers sa théorie de la Motivation Humaine!

Le plaisir que j'avais en m'appuyant sur les concepts de ce grand psychologue a transformé les six mois nécessaires à la rédaction de ce mémoire en une période des plus agréable et des plus intense de ma vie professionnelle.

Elie Tarabdjian

REMARQUE IMPORTANTE

Afin de ne pas alourdir notre texte, nous avons suivi la règle de grammaire qui oblige à utiliser le genre masculin.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

1- Identification du problème 2
2- Cadre conceptuel 4
3- Question de recherche 6
4- Importance et objectif de la recherche 6
5- Méthodologie 7

CHAPITRE PREMIER: VERS UNE FORMULE DE L'ACTE MOTIVE.

INTRODUCTION 9

1- Fonctions cognitives et comportement humain 12
2- Des prémisses pour une nouvelle conception du comportement humain 19
3- Le comportement selon Nuttin 22
4- La variable motivationnelle 29
5- Le comportement motivé 31
6- Des relations requises pour l'humain 34
7- Action et comportement motivé 38
8- Fonctions cognitives et comportement motivé 41
9- Comportement motivé et entreprise collective 45
10- Une formule de l'acte motivé 48

CONCLUSION 52
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 54

CHAPITRE DEUXIEME: ETAT MOTIVATIONNEL DE L'ACTE DE L'ENSEIGNANT.

INTRODUCTION 59

1- L'enseignant et l'information pédagogique manipulée 62

1.1- La formation initiale 64
1.2- Le perfectionnement "à la verticale" 71
1.3- Le perfectionnement "à l'horizontale" 76
1.4- L'information générale véhiculée 79
1.5- L'expérience accumulée par l'enseignant 83

2- Rétrospective 92
3- Le comportement de l'enseignant, un comportement engagé 95
4- Connaissances déficientes et conséquences 100

CONCLUSION 108
LISTE DES TABLEAUX 111
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 113

CHAPITRE TROISIEME: L'ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE: ENTRE LA THEORIE ET LA PRATIQUE.

INTRODUCTION 116

1- Du besoin au projet d'action 119
2- De l'information,... mais dans un cadre de référence 124
3- Les curricula: une autre dimension du cadre de référence 134
4- Le projet éducatif de l'école: une troisième dimension du cadre de référence 143
5- Vers un acte pédagogique motivé 151
6- La formule de l'acte pédagogique motivé 158

CONCLUSION 161
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 166

CHAPITRE QUATRIEME: LE MONDE DE COGNITION DE L'ENSEIGNANT EST AUSSI UN MONDE DE COMMUNICATION.

INTRODUCTION 170

1- Les concepts de Nuttin et ceux de Watzlawick en harmonie 172
2- Environnement émetteur, enseignant récepteur 177
3- Enseignant émetteur, environnement récepteur 196

CONCLUSION 208
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 211

CHAPITRE CINQUIEME: VERS UN MOYEN D'ACTION.

INTRODUCTION .....

1- Formation et perfectionnement, du passé au présent 218

1.1- programme de formation idéale 219
1.2- conditions pouvant faciliter le perfectionnement 222
1.3- Les activités possibles de perfectionnement .. 225

2- Divers moyens pour un meilleur perfectionnement .. 230
3- Aspect organisationnel du perfectionnement actuel 233
4- Nature de l'effort attendu de la part de l'enseignant 235
5- Des besoins... à certains moyens d'action en termes de connaissances de l'enseignant 238

5.1- Les centres de ressources des enseignants (Teachers' centers) 238
5.2- L'usage de la Télé-Université 239
5.3- Les cours universitaires hors campus 240
5.4- Les cours par correspondance 241
5.5- Les projets collectifs 242
5.6- Toutes les autres activités 244

CONCLUSION 250
LISTE DES TABLEAUX 251
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 252

CHAPITRE SIXIEME: UNE PROPOSITION DE MOYEN D'ACTION
POUR UN ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE.

INTRODUCTION 253

1- Rôles et fonctions d'un Agent de
Coordination et de Communication de
l'Information Pédagogique (ACCIP) 258

1.1- Le rôle de récepteur 259
1.2- Le rôle d'émetteur 260
1.3- Le rôle de participant 261
1.4- Le rôle de formateur ou d'enseignant 262
1.5- Le rôle de responsable 267
1.6- Le rôle d'agent de solution 271

2- Recrutement d'un ACCIP 273
3- Statut et nature de la tâche d'un ACCIP 274
4- Formation initiale d'un ACCIP 275
5- Modalités et coût de notre proposition 277

CONCLUSION 281
NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 283

CONCLUSION GENERALE 284

INTRODUCTION GENERALE

Le lecteur remarquera sans doute que la motivation en tant qu'aspect dynamique et directionnel de l'acte pédagogique posé par l'enseignant québécois (du primaire et du secondaire) est au coeur de notre recherche. En effet, nous sommes animé par la volonté de démontrer qu'un acte pédagogique motivé sert les visées éducatives du MEQ et les objectifs que toute Commission Scolaire ou que toute école voudrait bien atteindre.

Nous croyons qu'un enseignant agit avec motivation lorsqu'il interprète "cognitivement" les phénomènes qui l'entourent c'est-à-dire lorsqu'il connaît **la signification** de l'acte pédagogique posé ou lorsqu'il perçoit adéquatement la situation pédagogique qui le mobilise et qu'il en conçoit la finalité. L'enseignant est motivé lorsque s'établissent entre lui et son environnement professionnel des relations préférentielles, c'est-à-dire lorrque se déclare en lui la préférence d'agir plutôt que celle de freiner ses élans, lorsque s'éveille en lui le besoin de se poser des buts au lieu qu'il s'abstienne de le faire.

1- IDENTIFICATION DU PROBLEME

Dans la recherche de la signification de ce qu'il réalise sur le plan professionnel, l'enseignant a besoin d'informations qu'il manipule et interprète. Son comportement ne dépend pas seulement de la qualité de ces informations mais il est aussi fonction de la manière selon laquelle s'effectue l'échange d'informations entre lui et son environnement professionnel.

Le problème que nous soulevons se présente en deux volets:

- il concerne, d'une part, l'étendue du répertoire cognitif (depuis ses débuts dans la profession jusqu'à ce jour) dont dispose l'enseignant pour son fonctionnement optimal au sein de sa profession,

- il se rapporte, d'autre part, à la qualité même du processus selon lequel s'effectue l'échange d'informations à caractère pédagogique entre l'enseignant et son environnement professionnel.

Le fait que nous nous limitions à l'aspect cognitif du comportement de l'enseignant ne devrait pas être perçu comme un dénigrement de notre part de l'aspect affectif de sa personnalité. Ce sont les limites même de notre recherche qui nous imposent une telle restriction. D'ailleurs, nous croyons fermement que le cadre théorique que nous proposons

pourrait facilement servir à la réalisation d'une recherche complémentaire à la nôtre, recherche qui saurait tenir compte de cette dimension riche de la personne enseignante.

Tout au long de notre recherche, l'étude socio-pédagogique (1978) de Valois, Lessard, Cormier et Toupin nous indique les faits entourant la réalité du passé cognitif de l'enseignant.

En effet, cette étude nous renseigne sur le caractère déficient de l'information (connaissances pédagogiques et socio-pédagogiques) que possède l'enseignant depuis sa formation initiale jusqu'à son perfectionnement subséquent. Nous en rapportons tous les faits et toutes les données statistiques.

De plus, afin d'actualiser davantage nos propos, nous nous basons sur une étude plus récente, soit celle du Conseil Supérieur de l'Education (1984). Cette étude nous ramène aux récents changements pédagogiques (1980) que connaissent actuellement les écoles québécoises sous le nom de "nouveau régime pédagogique". Se penchant sur la "Condition Enseignante" des années 80, elle nous sert doublement. En effet, d'une part, elle nous renseigne sur les difficultés qu'éprouve l'enseignant à se mettre au diapason des nouvelles visées préconisées par cette nouvelle orientation et, d'autre part, elle nous inspire quant à l'opportunité de trouver un moyen d'action susceptible de placer l'enseignant

dans la voie empruntée par les concepteurs de ce nouveau régime pédagogique et d'atteindre, au bout de leur acte pédagogique, les mêmes buts.

En somme, ces deux études nous aident à exposer une réalité que nous trouvons déplorable: l'information à caractère pédagogique manipulée par l'enseignant québécois est à la fois insuffisante et incohérente, ce qui efface ou dilue le caractère motivé (orienté) de l'acte pédagogique posé par ce dernier.

Nous croyons que cette insuffisance et cette incohérence prennent source dans le contenu même de l'information manipulée tout comme dans la manière avec laquelle cette information est communiquée à l'enseignant. Ne pas tenir compte d'une telle réalité signifierait pour nous restreindre le champ d'action de l'enseignant et le limiter à poser des actes pédagogiques simples ou non-orientés vers les visées éducatives souhaitées par les concepteurs et les planificateurs de la politique éducative québécoise.

2- CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel que nous proposons pour appuyer notre démarche à savoir comment trouver un moyen d'action susceptible de transformer l'acte pédagogique simple (non-orienté) de l'enseignant québécois en un acte pédagoggique motivé (orienté) se présente en trois volets:

a- La théorie de motivation humaine de Nuttin (1980): Cette théorie nous indique que les fonctions cognitives sont au coeur du comportement humain. Dans le cas de l'enseignant, elle nous aide à comprendre que la motivation par la voie cognitive constitue un moyen facilitant la canalisation des efforts déployés en milieu scolaire, que la motivation par la découverte de la signification de l'intervention pédagogique permet aux dirigeants scolaires de tirer bénéfice des potentialités de la majorité des enseignants et cela au profit du projet éducatif collectif.

b- Le cadre conceptuel pour l'action pédagogique de D'Hainaut (1983): Ce cadre nous renseigne sur le contenu d'une information à caractère pédagogique socio et psychopédagogique qui soit assez riche et cohérente pour servir un acte pédagogique organisé et orienté de la part de l'enseignant.

c- Les concepts de Watzlawick (1967): Concepts qui nous placent dans le domaine de la communication (aspect pragmatique) et qui nous renseignent sur la manière selon laquelle toute information devrait être communiquée afin qu'elle représente adéquatement la signification du contenu qu'elle véhicule.

3- QUESTION DE RECHERCHE

A partir de la théorie de la motivation humaine de J. NUTTIN, le cadre conceptuel de l'action éducative de L. D'AINAULT et la pragmatique de la communication de P. WATZLAWICK, de quelle façon l'acte pédagogique simple de l'enseignant québécois peut-il être transformé en un acte pédagogique motivé?

4- IMPORTANCE ET OBJECTIF DE NOTRE RECHERCHE

Dans un contexte de réforme où toutes les visées éducatives reposent surtout sur la qualité de service offert par l'enseignant, il est indispensable que l'acte pédagogique de ce dernier ne trahisse pas les intentions éducatives pour lesquelles il doit être posé. Nous considérons que tout acte pédagogique qui ne s'inscrit pas dans le cadre de projets ou de plans d'action précis clairement perçus et entièrement connus par l'enseignant est un acte "simple", c'est-à-dire un acte sans intention claire, sans directionnalité précise ou sans signification explicite. Dans le cas contraire, nous estimons que l'acte pédagogique est un acte "motivé".

Notre recherche met davantage l'accent sur le caractère descriptif de "l'état motivationnel" de l'intervention pédagogique de l'enseignant québécois du cycle primaire et secondaire. Elle prend une orientation plus pratique dans la mesure où elle permet de dégager un moyen d'action qui soit de nature à transformer un acte pédagogique dit simple en un acte pédagogique motivé.

5- METHODOLOGIE:

Notre recherche n'est donc pas un pur exercice théorique. Elle se veut une application de la théorie de la motivation humaine de Nuttin, théorie qui met en évidence l'importance de la communication (échange d'informations) entre l'individu et son environnement. Voilà pourquoi nous y greffons les deux aspects de toute communication efficace qui, selon Watzlawick, sont l'aspect contenu et l'aspect relation.

C'est ainsi que nous procédons à l'explication des vues conceptuelles de Nuttin et au dévoilement de sa formule de l'acte humain motivé. Comme parmi les éléments de cette formule se trouve celui mettant en évidence l'interdépendance existant entre tout individu et son environnement, il en ressort que l'absence d'harmonie au sein de cette unité complémentaire (Individu-Environnement) entrave le déclenchement du processus "motivationnel" de l'humain.

Nous nous penchons donc sur la nature de cette relation bipolaire (Individu-Environnement) et nous nous apercevons que l'harmonie qu'elle suppose est, entre autres, une question d'échange d'informations riches et cohérentes entre les deux pôles. Nous remarquons alors, données statistiques à l'appui, qu'une telle harmonie fait défaut entre l'enseignant et son environnement professionnel.

Voilà pourquoi nous faisons appel à des concepts du domaine de la communication. Nous nous attardons alors sur les deux apects de toute communication soit, l'aspect "contenu" et l'aspect "relation", tels que préconisés par Watzlawick.

Nous supposons donc qu'un contenu d'informations riches et cohérentes émis par un informateur qui tiendrait compte de l'aspect relationnel entre lui et l'informé serait de nature à unifier ce dernier et son environnement professionnel. A cet effet, nous nous appuyons sur les vues conceptuelles de D'Hainaut puisque celles-ci nous renseignent sur le contenu riche et cohérent que suppose toute information à caractère pédagogique visant une intervention consciente et organisée de la part de l'enseignant. Quant à l'aspect relationnel que suppose la communication d'un tel contenu, il nous est clarifié par les concepts de Watzlawick.

En somme, le moyen d'action que nous proposons pour transformer l'acte pédagogique simple de l'enseignant québécois en un acte pédagogique motivé serait le résultat de la greffe que nous opérons (de par les conceps de D'Hainaut et de Watzlawick) au sein du processus motivationnel proposé par Nuttin.

Tels sont l'esprit et le contenu de notre démarche élaborée dans les six chapitres qui suivent.

CHAPITRE PREMIER

VERS UNE FORMULE DE L'ACTE MOTIVE

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre nous n'avons pas l'intention de nous attarder directement au comportement motivé de l'enseignant du cycle secondaire. Cela fera l'objet de tous les chapitres subséquents. Ce qui nous importe pour le moment c'est d'exposer le plus clairement possible les fondements théoriques sur lesquels nous nous basons pour aboutir à une formule de l'acte motivé, formule qui nous permettra, le temps venu, d'expliquer ou d'analyser l'acte pédagogique que pose quotidiennement l'enseignant.

C'est ainsi que le terme "enseignant" sera, tout au long des pages qui suivent, remplacé par les termes "individu, sujet ou être humain". Nous ne parlerons pas non plus "d'école, de situation pédagogique, de milieu scolaire, de collègues de travail ou d'administrateurs scolaires". Ces termes seront temporairement substitués par "objet, environnement ou réseau de relations". Bref, nous désirons remonter à la source même de l'être enseignant en le considérant d'abord et avant tout en tant qu'humain vivant parmi des humains et évoluant dans un environnement qui est le sien.

Nous partons donc du principe suivant: Tout ce qui peut expliquer le comportement de l'humain en général s'applique aussi à l'enseignant en particulier.

En fait, la formule de l'acte motivé sur laquelle nous nous appuyons prend forme à partir de certaines "failles" laissées inexpliquées ou négligées par différents concepts définissant le comportement humain. Ainsi, afin de mieux circonscrire les limites du champ conceptuel que couvre cette formule, nous croyons qu'il est opportun de relater certains faits théoriques qui ont conduit son auteur, Joseph Nuttin (1980), à son élaboration.

Nous faisons cela en nous engageant aussitôt dans deux voies, l'une menant directement à l'autre:

1- Tout d'abord, nous définissons le comportement humain dans les termes de la nouvelle conception de Nuttin, celle à laquelle nous croyons et que nous adoptons, puis nous en donnons les diverses caractéristiques.

2- Ensuite nous abordons le concept de motivation en décrivant les diverses caractéristiques d'un comportement motivé et le processus selon lequel ce dernier devient effectif, à savoir comment il se concrétise à l'intérieur d'un acte posé vers un but bien déterminé.

C'est ainsi qu'en conclusion nous aboutissons au dévoilement de la formule de l'acte motivé dont il sera question tout au long de notre recherche.

Les différentes parties de notre premier chapitre sont donc identifiées par les sous-titres suivants:

1- Fonctions cognitives et comportement humain.
2- Des prémisses pour une nouvelle conception du comportement humain.
3- Le comportement selon Nuttin.
4- La variable motivationnelle.
5- Le comportement motivé.
6- Des relations requises pour l'humain.
7- Action et comportement motivé.
8- Fonctions cognitives et comportement motivé.
9- Comportement motivé et entreprise collective.
10- Une formule de l'acte motivé.

1- FONCTIONS COGNITIVES ET COMPORTEMENT HUMAIN:

Au début du présent siècle, le temps n'est pas encore aux théories cognitives. C'est plutôt la vogue associationniste, connexionniste et plus tard behavioriste. On ne définit le comportement humain qu'en termes de segments Stimulus-Réponse (S-R). La méfiance règne à l'égard des fonctions cognitives à savoir si les connaissances ou les idées de l'homme ont une quelconque influence dans la détermination du comportement manifesté.

Dès 1901, Edward Lee Thorndike considère que la différence comportementale entre l'homme et le singe est de même nature que celle qui existe entre ce dernier et le chat. L'homme est un être capable d'un plus grand nombre d'associations et de réactions que son passé biologique. Plus tard, en 1909, diverses interprétations de résultats expérimentaux mènent ce chercheur à intercaler entre l'homme adulte et le singe le comportement du jeune enfant. Le bébé d'un an "fait le singe" (1) lorsqu'il entre en relation avec les objets. Il pense, il a des idées, mais celles-ci sont inopérantes dans la détermination du comportement. Pour Thorndike, seule la récompense mobilise l'humain. "Rien au monde ne possède une signification comparable" (2) à celle de l'explication de la conduite humaine et de sa direction en fonction de l'influence directe de la "récompense", a-t-il fait observer un jour.

A l'instar de Thorndike, John Broadus Watson, un zoo-psychologue et behavioriste de la vieille école, stipule, en 1924, que toute étude et vérification du comportement humain doit absolument se baser sur des faits objectivement observables par la voie expérimentale (3). Il faut donc résolument appliquer à l'homme la méthode utilisée par les psycho-zoologistes et s'interdire toute donnée subjective propre à la psychologie introspective ou toute interprétation issue de la subjectivité de l'individu. L'homme subit l'influence du milieu (stimulus) ce qui déclenche un comportement (réponse).

Cette mainmise des recherches expérimentales qui ne font que réduire l'homme à un niveau aussi bas que celui d'une espèce animale supérieure à d'autres s'empare aussi de Ivan Pavlov. En effet, ce dernier clame, en 1932, que les recherches de Thorndike représentent "la plus grande entreprise scientifique des temps modernes" (4). Aucune considération d'ordre philosophique et aucun fait non observable (le rôle des connaissances humaines, par exemple) ne peuvent être considérés dans la conceptualisation du comportement humain.

En 1959, Edward Chace Tolman assouplit le mécanisme watsonnien en reconnaissant que le comportement humain est aussi fonction de "variables intermédiaires" (5) ce qui rend l'action du milieu moins directe et la réaction de l'individu plus nuancée. L'homme, en conceptualisant, en schématisant, en anticipant les événements, en faisant attention et en se concentrant, témoigne d'un certain contrôle de sa personnalité qui serait d'ordre cognitif (6). Cependant, ce behavioriste ne semblait pas comprendre comment la connaissance ou "conception" de l'acte qui mène au résultat se convertit en action effective ou "performance". En d'autres termes, pour emprunter l'expression humoristique de Guthrie, les rats de Tolman restaient plongés dans leurs idées (7).

En 1971, Burrhus Frederic Skinner ne s'écarte pas trop de la route tracée par ses prédécesseurs behavioristes. Il conçoit donc le comportement humain comme un résultat de l'action du monde extérieur. "Ce n'est pas l'individu qui agit sur le monde, c'est le monde qui agit sur lui" (8). Il va jusqu'à préconiser que l'activité mentale s'effectue grâce à des stimuli desquels l'individu n'est pas nécessairement conscient (9). Le comportement humain n'est que l'effet de conditionnement et aucun but ne le mobilise sinon la recherche de la récompense ou l'évitement de la punition.

De toute évidence, toutes ces théories conceptualisent le comportement en termes de segments stimulus-réponse (S-R). Il est clair qu'elles témoignent une grande méfiance à l'égard du rôle qu'y jouent les fonctions cognitives de l'humain ou, tout au plus, elles n'accordent à ces dernières qu'une importance auxiliaire à l'intérieur même du processus comportemental.

Toutefois, ces mêmes cadres conceptuels unis sous la bannière associationniste, connexionniste ou behavioriste ne laissent-ils pas, à travers leur évolution expérimentale et "philosophique", des questions sans réponses? Ne dévoilent-ils pas des indices dont les nuances laissent croire à à une plus grande intervention des fonctions cognitives dans le processus comportemental de l'individu?

En effet, à un certain moment, Thorndike accepte qu'un événement, pour devenir un effet affectant le comportement, doit etre perçu comme appartenant à la réponse. Toutefois, le facteur "d'appartenance", cadrant mal avec le schéma théorique du behaviorisme, fut vite oublié (10). Un tel oubli n'a-t-il pas caché pour fort longtemps l'existence d'une dépendance réelle entre l'effet et l'action exécutée par le sujet qui se comporte? Quelle est la nature d'une telle dépendance?

Les behavioristes de la première moitié du présent siècle accordent très peu d'importance à ce genre d'exploration.

En 1934, dans son article "Le réflexe conditionné" rédigé pour LA GRANDE ENCYCLOPEDIE MEDICALE soviétique, Pavlov affirme qu'il existe chez l'homme un second système de signalisation: le langage. "Le mot qui généralise et symbolise les excitants naturels est irréductible au réflexe conditionné des animaux" (11), a-t-il écrit. Existe-t-il un étage supérieur du comportement humain fondé sur la fonction symbolique du langage? La différence entre l'humain et l'animal est-elle de nature cognitive?

Pavlov ne répond pas d'une façon engagée à ces deux interrogations.

Watson, dans sa recherche de la réponse à la question "que fait l'homme et pourquoi le fait-il" s'intéresse surtout et avant tout au comportement de l'homme dans sa totalité (12). Or, dans les vues du zoopsychologue, l'homme est indifférent au milieu qui l'environne. Son langage, malgré le caractère symbolique (Pavlov) qu'il engendre n'est que phénomène mécanique. Ce mécanisme à outrance ne détache-t-il pas le "whole man" d'une bonne partie de sa totalité en le considérant dépourvu de toute conscience et de toute faculté d'ordonner ses connaissances d'y référer au besoin et de communiquer avec lui-même et avec son entourage d'une façon plus préméditée et engagée qu'instinctuelle et passive? Au beau milieu de l'approche watsonienne, n'y-a-t-il pas un grand vide conceptuel à combler?

Skinner, même en stipulant que c'est le milieu qui agit sur l'individu, admet l'existence chez l'individu d'une réponse "comportementale globale". Cette réponse qu'il appelle "opérante" est toujours en rapport avec un stimulus sous forme de "situation" ou "stimulus discriminatif" (13). Quelle est la nature de ce type de stimulus?. Est-il lié aux fonctions cognitives qui font que l'individu est stimulé par une "signification" précise qu'engendre le stimulus et non seulement par la présence physique ou physiologique de ce dernier? Bien que plusieurs recherches expérimentales (Zimbardo, 1969; Ryan, 1970 et Weiner, 1972 entre autres) confirment que la signification d'un stimulus est l'élément dont il faut tenir compte dans tous les processus comportementaux (14), Skinner, ne semble pas envisager une telle possibilité.

En fait, c'est Tolman qui pave la voie vers une psychologie d'orientation cognitive en admettant que l'étude du comportement humain nécessite la considération de "variables intermédiaires". Quoique fidèle à une certaine forme de behaviorisme, il commence à replacer l'accent de l'extérieur vers l'intérieur de l'organisme. Les "discriminanda" de Tolman laissent croire que l'acte qui mène à un type déterminé de résultat est répété, et donc préféré à celui qui a été suivi du résultat opposé. Cependant, il semble que rien ne vient inspirer ce chercheur à l'effet que cette préférence serait le fruit d'une élaboration cognitive lors de laquelle l'individu s'engage vers des résultats souhaités.

La voie est pourtant pavée pour une reconnaissance plus précise du rôle important que jouent les fonctions cognitives dans la détermination du comportement humain.

C'est alors que les théories behavioristes subissent, à travers le temps et les recherches, des modifications importantes d'ordre conceptuel et philosophique. Aujourd'hui, les chercheurs qui adhèrent à cette école de pensée se réunissent autour d'un ensemble de théories et de principes expliquant les diverses facettes du comportement humain et qui s'appelle le Behaviorisme paradigmatique d'Arthur W. Staats (1983). Ce paradigme reconnaît davantage le rôle des fonctions cognitives dans la détermination du comportement humain. On y stipule clairement que c'est à cause de telles fonctions que le langage ou la cognition permettent à l'individu de communiquer, de résoudre des problèmes, de raisonner, de planifier, de prédire, d'être intelligent (15).

Les fonctions cognitives de l'humain ne sont plus abandonnées dans une voie de garage. Au contraire, elles entrent dans le processus même qui détermine le comportement.

2- DES PREMISSES POUR UNE NOUVELLE CONCEPTION DU COMPORTEMENT HUMAIN:

Malgré cette tentative d'unification jumelée à une reconnaissance plus explicite des fonctions cognitives, un fait demeure: le behaviorisme segmente le comportement. Il limite la réponse de l'individu à son aspect fonctionnel et admet davantage son caractère séquentiel que son caractère simultané.

Une telle approche semble indiquer que le comportement humain n'est pas un mouvement global mais une évolution de parties de comportement qui peuvent se concrétiser d'une façon discontinue ou qui peuvent être catégorisées en différents systèmes (16) (système de personnalité émotionnel-motivationnel, système de personnalité verbo-cognitif, etc...) dont le lien pourrait être d'une fragilité encore insoupçonnée. A base de conditionnement et de contreconditionnement, cette approche semble peu envisager qu'au delà de la finalité et du sens propres de chaque acte, le comportement s'inscrit dans un cadre relationnel entre l'individu et son environnement en dehors duquel l'individu n'existe pas, donc ne se comporte pas (17).

Une telle restriction suppose une conception du comportement qui s'étend audelà des éléments S-R. Il ne s'agit pas de nier la nécessité méthodologique de ce qui est antécédent et conséquent à chaque segment comportemental, mais de souligner la présence d'une influence régulatrice (1ß) qui, pour chaque segment ou série de segments, rattache le comportement aux contextes personnel et situationnel dans lequel il se produit et qui confère à son effet un caractère de continuité.

Les interrogations laissées sans réponses précises par les behavioristes de la vieille école et les restrictions conceptuelles qu'engendre le nouveau behaviorisme sont alors à la source de quelques prémisses sur lesquelles reposeront la nouvelle conception du comportement humain prônée par Nuttin.

Parmi ces prémisses nous mettons en évidence les suivantes:

1- L'homme n'est pas indifférent au milieu qui l'environne. Il existe une relation entre lui et cet environnement. C'est cette relation qui constitue le point de départ de tout comportemnt

2- Il existe chez l'humain une disposition comportementale fondée sur la fonction symbolique du langage et des objets qui l'entourent.

3- C'est la signification d'un événement (d'un objet) et non seulement sa présence physique qui détermine le sens du comportement humain. Cela rend l'action du milieu sur l'individu moins directe.

4- Le comportement est un phénomène global à effet continu.

5- Le comportement n'est pas seulement conditionné. Il n'est pas une réponse automatique à un stimulus donné. Il a une directionnalité ou une orientation globale. Il a une intentionnalité.

6- Le comportement ne peut être fragmenté sous prétexte d'être rattaché à différents systèmes de personnalité.

7- Les fonctions cognitives, les connaissances, les représentations symboliques sont à la base du comportement humain.

3- LE COMPORTEMENT, SELON NUTTIN:

C'est donc, au delà et à travers certaines "failles" des concepts behavioristes que Nuttin élabore sa théorie du comportement humain. Selon lui, le comportement est un phénomène global. Il représente l'action d'un sujet qui agit non seulement sur le monde extérieur mais aussi sur le réseau de relations qui unit l'individu au monde.

C'est en quelque sorte ce que Holt (1915) écrit à propos du caractère essentiellement finalisé du comportement: "En étudiant le comportement, c'est l'homme dans sa totalité qu'il convient de regarder; c'est-à-dire que ses mouvements doivent être observés jusqu'à ce qu'on y découvre ce qu'il fait au juste... Il importe de découvrir l'objet, la situation ou le processus dont son comportement est une fonction constante" (19).

C'est là une rupture radicale, non seulement avec les tendances behavioristes de la vieille école, mais aussi avec les adpetes de la psychologie strictement expérimentale qui proclament que l'idée n'exerce aucune influence sur l'action d'un individu. C'est là une volonté nette de considérer l'humain dans sa totalité, c'est-à-dire en ne négligeant aucun aspect de sa personnalité ni le lien existant entre les divers aspects de cette dernière.

L'homme est à la fois acteur et observateur. Il est à la fois émetteur et récepteur de messages. Il est en relation directe et continue avec son environnement composé d'objets significatifs. L'homme agit sur l'environnement tout comme le milieu agit sur lui. Il est à la recherche de signification réelle de tels actes et ce sont ses fonctions cognitives qui sont à la base de l'élaboration de telles significations.

"Le comportement, c'est la catégorie d'activités dirigées par lesquels un organisme, en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'informations, agit sur les relations qui l'unissent au milieu" (20). Telle est en substance la définition du comportement de Nuttin.

Il n'existe pas de catégories de comportements. Klein (21) stipule qu'il n'existe pas de comportement psychologique et de comportement physiologique; il n'y a que comportement tout simplement. Cela rejoint Nuttin lorsqu'il souligne que tout élément ou processus comportemental doit être considéré dans le rôle qu'il joue dans un contexte donné.

La plupart des psychologues considèrent la psychologie comme l'étude d'une série de processus juxtaposés. Ils traitent alors de la sensation, des réactions motrices, de la perception, de l'imagination, de la mémoire, de la solution de problèmes, de l'affectivité, de la motivation, de l'apprentissage, etc... comme si tous ces mécanismes fonctionnent chacun pour lui-même ou d'une façon isolée. Nuttin considère le comportement en tant que phénomène global et intégré où tous les processus que nous venons de mentionner, à des degrés divers et dans des rôles différents, collaborent pour constituer ce qu'on peut appeler tout simplement "faire quelque chose dans une situation donnée" (22).

Quelles sont les propriétés d'un comportement? Nuttin propose ce qui suit:

1-Un comportement répond à une **situation significative.** Ainsi le stimulus du besoin éprouvé n'est qu'un des éléments d'information pour l'individu. C'est la **signification** de l'ensemble de la situation dans laquelle l'individu se comporte qui entre dans la détermination du comportement. La perception et tout le processus cognitif mis à sa disposition joue un grand rôle dans la signification donnée à un événement. En d'autres termes, le comportement qui suit l'événement répond à la signification donnée à cet événement.

Klein écrit que le comportement s'adapte à la logique de l'objet telle qu'elle lui est communiquée (23). Cette constatation cadre parfaitement avec les conceptions de Nuttin qui préconise que l'objet significatif contient virtuellement son schème comportemental; l'objet significatif est comme le résidu ou le dépôt des comportements exercés ou perçus antérieurement (24).

C'est la signification d'un événement et non seulement sa présence ou son absence physique qui détermine son influence sur le comportement (25). Cette thèse se vérifie aussi dans le domaine des relations sociales. Mischel (1961) stipule qu'un événement social n'a pas la même signification psychologique dans différents milieux (26)

Ainsi, signifier quelque chose c'est s'inscrire dans un contexte c'est-à-dire dans un réseau de relations perçues et connues.

2- Le comportement a un sens et il mène à une action concrète. Cette action concrète ne se limite pas aux objets ayant des propriétés fonctionnelles. En d'autres termes le comportement humain, dans sa globalité, n'est pas astreint à la signification pratique qu'il perçoit de l'objet. Le contact de l'homme avec le monde est une demande de signification de plus en plus riche. Un objet perçu comme isolé de toute relation ou référence à n'importe quoi d'autre est dénuée de signification.

En fait, le monde des réalités perçues se double, chez l'homme, d'un autre monde qui comprend des "représentants" substitutifs de situations et d'objets réels aussi bien que des constructions plus ou moins autonomes. C'est le monde de la "re-présentation" ou le monde conçu du comportement humain.

L'homme perçoit, fait, sent et désire. Il comprend les opinions, convictions et constructions de toute sorte. Connaître, c'est une façon de se rapporter aux choses; c'est donc une fonction de relation. L'acte de se rapporter aux choses de façon cognitive implique une mise en présence de ces choses, une présence différente d'un simple voisinage spatial. Or, "la présense ne se réalise qu'à l'intérieur d'un acte cognitif" (27).

Une des caractéristiques essentielles de la présence cognitive se réalise à l'aide de substituts symboliques, c'est-à-dire des représentations de ce qui est concept, signe phonique, ou graphique. Cela a pour effet de rendre la cognition largement indépendante de la présence physique des choses. L'homme ne dispose-t-il pas, dans son monde comportemental, non seulement d'objets concrets qu'il peut manipuler physiquement, mais de représentations symboliques et de concepts fonctionnels qu'il peut manipuler mentalement dans les opérations cognitives? Cette manipulation ne rend-

elle pas l'homme émetteur et récpeteur à lui-même d'abord et à son environnement ensuite?

Ainsi, tout comme le monde du comportement est un monde de cognition, le monde de cognition est un monde de communication. D'ailleurs, selon Nuttin, c'est grâce à la parole que la cognition devient une composante observable du comportement. La communication, en général, et l'expression verbale, en particulier, précisent et parachèvent aussi le fonctionnement cognitif. La communication est si intrinsèquement liée au fonctionnement cognitif que la cognition n'atteint sa maturité que par et dans la communication active (verbale) et passive (penser). Et, en tant que monde du contenu communiqué, le langage est le monde des relations interpersonnelles ou sociales. C'est là un aspect essentiel de la situation comportementale (28).

3- De plus, l'être vivant, d'une part, et l'environnement de l'autre, s'emboîtent au point de devoir fonctionner en interaction. Ce qui rend dynamique la relation qui unit l'individu à son environnement, c'est le fait constatable que l'être vivant en général, et la personne humaine, en particulier, ne sont pas indifférents aux objets et situations avec lesquels ils entrent en relation (29). C'est comme si un accord de base existait entre eux (30). Le fait que certains objets sont renforçants et d'autres sont aversifs confère au comportement une direction sélective. Cette

sélectivité est inscrite dans "l'appareil psychique" comme l'accord de base est inscrit dans le fonctionnement qui unit l'organisme à certains éléments de l'environnement (31).

En somme, ce sont les sujets en situation et les situations en tant que perçues et conçues par les sujets qui donnent un sens au comportement de celui-ci. L'humain, dans un contexte précis et significatif, élabore en lui, cognitivement, de l'information qu'il utilise ensuite pour agir sur les relations qui l'unissent à son milieu.

Telle est la conception du comportement humain selon Nuttin. C'est dans une approche logique et cohérente qu'il tient à restaurer ce concept dans son contexte naturel en ayant pour seule ligne de conduite la volonté de ne négliger aucun aspect de l'être humain.

4- LA VARIABLE MOTIVATIONNELLE:

La psychologie expérimentale a déjà conceptualisé la motivation en termes de décharge d'énergie, de pulsion (drive), de mécanisme d'adaptation et de stabilité interne (homéostasie) ou de réaction associée à un stimulus. Or, tous ces modèles ne peuvent suffir à l'élaboration satisfaisante d'une théorie de la motivation. L'ayant trop figée dans le moule de la démarche expérimentale, divers chercheurs ont trop insisté sur son caractère instinctuel. Variable du comportement, phénomène intrinsèque ou extrinsèque de l'individu, on s'est évertué à décrire sa nature et à mesurer son intensité sans se soucier de l'un de ses aspects prédominant, SA DIRECTIONNALITE.

En effet, le concept de décharge d'énergie de Freud (1895) enlève à la motivation tout caractère directionnel. Ainsi conceptualisée, l'énergie devient une quantité scalaire qui se mesure sans égard à sa direction. Pour être orientée, toute énergie doit être structurée. C'est ce que Holt (1967) préconise dans sa critique du concept freudien (32).

Il en est de même en ce qui concerne la notion de pulsion de Hull (1943), stimulus qui déclenche une agitation quelconque dans l'organe sensoriel qui transmettrait les impulsions par le système nerveux jusqu'aux muscles et ainsi déclencherait automatiquement les mouvements. Cette pulsion,

selon Rapaport (1951), ne peut générer une action motivée que si elle s'unit, dans un système structuré, à d'autres pulsions (33). Même Hebb (1949), malgré son attachement à l'idée de l'existence d'une "condition cérébrale" précédant le comportement motivé, préconise que le terme motivation se réfère à:

1° l'existence d'une séquence organisée ou comportement;
2° à la direction de cette séquence ou à son contenu;
3° à sa persistance dans une direction donnée ou à la stabilité de son contenu (34).

Le modèle darwinien de l'adaptation biologique ainsi que celui de l'homéostasie négligent une importante caractéristique de l'humain, à savoir sa tendance à vouloir rompre l'équilibre établi et aller de l'avant, au delà d'un état de choses atteint (35). Enfin, le modèle S-R, n'admet pas que la motivation n'est pas seulement une question de réaction à un stimulus interne ou seulement une réponse à un stimulus externe (36). Le behaviorisme ne reconnaît pas l'aspect relationnel qui fait de la motivation une question de relation entre un sujet qui désire et un objet qui attire ou éveille l'intérêt latent (37). Il nous apparaît évident que ce courant de pensée omet de considérer que la motivation pourrait se matérialiser grâce à une interaction entre l'individu et son environnement.

En somme, toutes ces théories mettent en veilleuse le fait qu'en l'absence de besoins organiques et de stimulation externe adéquate, l'individu reste toujours actif (38). Considérant le comportement motivé comme un phénomène automatique, elles ne reconnaissent pas le fait qu'un stimulus ne peut engendrer la motivation que s'il est cognitivement "significatif" pour l'individu (39).

5- LE COMPORTEMENT MOTIVE:

La théorie de motivation humaine de Nuttin est née du détachement de l'auteur des cadres conceptuels de base qui en la matière n'ont subit que des changements secondaires. Il aborde la question du contenu de la motivation c'est-à-dire de ce que l'individu essaie d'atteindre, de réaliser ou d'éviter. Ensuite, il s'attarde à son aspect directionnel et au processus selon lequel elle se concrétise dans un acte motivé.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le comportement humain est un phénomène global. Il n'est pas nécessairement une action sur le monde extérieur mais aussi sur le réseau de relations qui unit l'individu au monde. C est dans les mêmes termes que Nuttin intègre la motivation au comportement humain. C'est ainsi que, dans la présente recherche, nous écartons toute tentative de considérer la motivation comme une variable dont le comportement est fonction, c'est-

à-dire en tant que mécanisme fonctionnant d'une façon isolée en dehors ou à l'intérieur de l'individu. Nous ne parlerons de motivation qu'en termes de comportement ou plus exactement de comportement motivé.

AINSI,

1- Comme tout comportement, le comportement motivé répond à une situation significative. La perception et tout le processus cognitif mis à la disposition de cette dernière y jouent un rôle prépondérant.

2- Un comportement motivé, comme tout autre comportement, a un sens. Il mène à une action concrète. Le monde conçu (la pensée) de l'individu joue, lui-aussi, un rôle essentiel dans la réalisation de cette action concrète.

3- Comme tout autre comportement, le comportement motivé est dynamique et sélectif. Ce dynamisme et cette sélectivité naissent de la relation qu'entretient le sujet avec son environnement (40).

Qu'est-ce qui distingue alors un comportement "simple" d'un comportement dit motivé? Nuttin répond à cette interrogation en ces termes:

"Il nous faut distinguer, dans le comportement, entre ce qu'on peut appeler la direction "routière" (pathway direction), qui suit le chemin concret qui mène à l'objet, et une orientation ou directionnalité plus profonde et

intrinsèque qui se manifeste dans le fait que certains contacts sont acceptés et satisfaisants alors que d'autres sont refusés et abandonnés (41).

C'est un peu ce que Francis Baud (1972) appelle la différence entre l'expectation et l'aspiration d'un individu. Selon cet auteur, le niveau d expectation concerne le but immédiat alors que le niveau d'aspiration concerne le but éloigné. Tout ce qui s'interpose entre les deux est de nature à influencer la motivation (42).

En d'autres termes, ce qui est objet (événement ou situation) accepté et satisfaisant pour l'individu est de nature à créer non seulement une sélectivité de comportement mais aussi et surtout une relation préférentielle. Sans une telle relation, l'individu agit sans but ou sans projet d'action précis ou du moins sans but orienté vers le dit objet. Sans cette relation aucune action ne peut avoir comme source une sorte de besoin d'agir engageant l'individu d'une façon entière vers un but global souhaité (le but auquel il aspire). Telle est la distinction fondamentale entre un comportement "simple" et un comportement motivé.

6- DES RELATIONS REQUISES POUR L'HUMAIN:

Les objets de la motivation humaine trouvent donc leur source dans certains besoins que Nuttin appelle "des relations requises" pour le fonctionnement optimal de l'individu. De ces besoins nous pouvons identifier les suivants:

1- Le besoin de base de l'individu est d'entrer en relation fonctionnelle avec le monde (43). Il a besoin de stimulation et d'interaction.

2- Dans une situation donnée, l'individu préfère le contact actif au contact passif avec son environnement. Par contact actif, on considère une certains initiative partant du sujet. Ainsi le fonctionnement visuel devient "acte de regarder" et la réaction motrice "acte de préhension" (44).

3- L'individu ne s'intéresse pas seulement à "la perception des changements" qui se produisent autour de lui. Il cherche à produire lui-même quelque changement ou quelque effet dans l'environnement. Il cherche "à être la cause" de quelque événement (45). En d'autres termes, le fait de pouvoir manipuler effectivement les événements (compétence et efficacité) paraît donner à l'individu plus de satisfaction que la simple perception de changements automatiques (46).

Plus que cela, l'humain cherche en cela une sorte de "plaisir de causalité" qui exige que l'effet produit par son action soit un effet attendu. Lorsque ses activités produisent des effets imprévisibles, à la longue, il éprouve les sentiments d'incompétence, d'inefficacité et d'impuissance (manque de contrôle) (47).

Le plaisir est l'effet et non la cause de l'orientation motivationnelle (48). La motivation des motivations serait, pour l'humain, une sorte de recherche de l'agréable et l'évitement du désagréable (49).

4- L'humain est à la recherche de "cohérence interne" ainsi que d'"identité autonome". Il aime à rester "fidèle à lui-même" dans les limites de sa conception de soi (50). Les dissonnances entre contenus cognitifs et actions l'amènent jusqu'à déformer certaines données perceptives sur lui-même, afin de pouvoir maintenir sa conception de soi (51).

5- L'humain n'aime pas tout ce qui limite son choix de décision ou sa liberté d'action (52). Ceci provoque un état motivationnel contraire à celui qu'il souhaite et qu'on appelle "réactance" (Brehm, 1966). Dans le domaine social, le rendement et l'engagement au travail, de même que la satisfaction, augmentent chez le travailleur qui jouit d'une autonomie plus grande dans l'exécution de sa tâche (Kahn et Katz, 1960).

6- En plus de son besoin d'autonomie, l'humain a besoin de contact social, d'une certaine dépendance affective qui peut l'amener à imiter quelqu'un ou à s'identifier à quelqu'un (53). A ce niveau, il est à la recherche de réciprocité dans ses interactions avec autrui (54).

Dans sa recherche de réciprocité, les trois comportements essentiels que l'individu attend de l'autre sont: l'affection, l'appréciation et certaines formes de coopération (55). Cette coopération est particulièrement importante dans les situations sociales où le résultat d'un acte ne dépend pas seulement du sujet, mais aussi du comportement motivé d'une ou de plusieurs autres personnes (McClintock 1977) (56).

7- Dans son effort ininterrompu à vouloir expliquer sa position dans l'univers, l'humain a besoin de contact cognitif avec son environnement. En tant qu'acteur et observateur de ce qui l'entoure, il cherche constamment à manipuler mentalement la signification de ce qu'il fait, de ce qu'il voit, entend ou touche. Il a besoin d'information. Il interprète cette information et il agit selon ce qu'il perçoit et ce qu'il conçoit. Par ce contact cognitif, l'humain semble avoir besoin d'un cadre de référence globale, une sorte de conception qui représenterait pour lui l'ordre réel des choses dans lequel il veut s'installer. C'est le besoin de compréhension intégrale (besoin de réalité). Ce cadre de référence lui permettrait "de mettre à leur place" l'ensemble des événements dont il est témoin (57).

Il serait erroné de s'imaginer que le comportement cognitif, comme activité d'exécution, n'est que l'apanage d'un petit groupe d'êtres humains tels les hommes de science, les philosophes, etc... Il serait aussi faux de prétendre que le comportement cognitif ne fait son apparation que fort tard dans le développement de la race humaine. Murray, 1951, rappelle que l'homme primitif ne consacrait pas toute son ingéniosité à la seule besogne de développer des techniques pratiques et de satisfaire des besoins physiques. L'homme s'employait à expliquer sa situation dans le monde. Il créait des légendes, des drames, des mythes religieux. En fait, l'humain se révèle depuis toujours plus attaché à ses créations cognitives et à ses conceptions qu'à des fabrications matérielles (58).

En somme, l'humain pose des actes motivés lorsqu'au moins une des conditions suivantes est respectée, soit:

- en entrant en relation fonctionnelle d'une façon active avec son environnement et en éprouvant le plaisir d'être la cause des évènements,

- en cherchant sa consistance interne c'est-à-dire en préservant son identité autonome à l'intérieur d'interactions sociales à caractère réciproque où on lui témoigne de l'affection, de l'appréciation et de la coopération,

- en recevant de l'information le référant à un cadre global où les événements qui l'entourent trouvent une explication adéquate.

7- ACTION ET COMPORTEMENT MOTIVE:

C'est pour discréditer les fondements conceptuels de Freud et de Hull que Holt (1967) et Rapaport (1951) évoquent la nécessité d'existence d'une sorte d'organisation ou de structure interne pour convertir respectivement décharge énergétique et pulsion en comportement orienté, donc motivé.

Allport, dans sa théorie de l'autonomie fonctionnelle parle, lui aussi, de structure motivationnelle personnelle (59) et Klein corrobore cela en ajoutant que sans la médiation d'un tel processus tout stimulus interne ou externe devient uniquement activé, donc dépourvu de directionnalité (60).

La théorie de la motivation de Nuttin se situe dans cette même ligne de pensée. Le comportement motivé est dynamique et se carctérise par sa directionnalité précise. Pour se concrétiser il a besoin d'être structuré en s'inscrivant à l'intérieur d'un plan d'action orienté vers le but, projet ou standard posé par l'individu. Ce plan d'action tient compte des possibilités personnelles du sujet et de la "docilité" situationnelle (61).

L'action est donc la phase du comportement au cours de laquelle il se produit un changement dans le réseau de relations actuelles entre l'individu et le monde perçu et conçu (situation) (62). Cette action est réglée et modulée à chaque moment de son exécution par un standard construit ou un état souhaité par le sujet. Ce standard est, de la part du sujet, une question de position de but et même de perception subjective et de concept de soi (63). C'est la discrépance entre ce standard introduit et l'état de chose actuel qui "déclenche" l'activité et la "dirige". En d'autres termes, c'est dans cette discrépance que se trouverait l'agent motivationnel qui fait marcher l'appareil comportemental. Aussi longtemps que l'homme n'intervient pas avec sa norme ou son standard personnel, il n'y a pas de discrépance, donc pas de motivation (64).

L'action motivée n'est donc pas la résultante automatique d'un processus quelconque et ne se limite pas à une réaction externe à des stimuli discriminatifs. Elle est au coeur du comportement et comme lui, elle est modulée et dirigée vers un effet global attendu ou souhaité.

Si, en tant que "technique comportementale" l'action peut être répétée ou utilisée telle quelle dans différentes situations, le but qu'elle poursuit est fonction de chacune des situations (contextes) dans lesquelles elle est exercée.

PENSER ET PARLER sont des formes de comportements. Evidemment, en termes d'action, le sujet qui pense est moins engagé que celui qui exécute un acte. En "essayant" un acte au niveau cognitif, le sujet peut l'annuler ou le remplacer par une alternative en prévoyant ses conséquences ou ses obstacles.

La pensée peut donc constituer une activité préparatoire à la "décision" d'agir. Dans certains cas, lorsqu'elle est appelée à changer réellement le réseau de relations qui existe entre une situation (un problème, par exemple) et le sujet qui essaie de comprendre, elle peut devenir elle-même une activité d'éxécution (65).

L'activité verbale, au point de vue du comportement, est une activité lors de laquelle il y a une "manipulation de symboles" ou de "représentants" d'objets au même titre que l'activité cognitive. Non seulement la parole élargit le monde comportemental mais elle ajoute quelque chose au comportement d'exécution. Parler n'est pas seulement exprimer ou communiquer quelque chose qui existait auparavant; c'est une activité qui produit un comportement nouveau (66). On dit même que la parole est l'action de l'homme puissant. Dans certaines civilisations, les cultures sémitique et musulamane, par exemple, la parole prononcée est considérée comme plus puissante que l'action manuelle exécutée.

Le comportement verbal ou la pensée communiquée en général, est une des formes les plus puissantes d'action dans le monde social (67).

8- FONCTIONS COGNITIVES ET COMPORTEMENT MOTIVE:

Aussitôt déclenché, l'état motivationnel met en marche non seulement le système perceptif et moteur, mais également le fonctionnement cognitif de l'individu. Il pousse le sujet à penser, à se rappeler, à explorer, etc...

C'est l'exclusion de cette partie cognitive qui a complètement falsifié la conception de l'impact de la motivation sur le comportement. En mettant en marche l'ensemble du système cognitif, l'individu motivé dispose d'emblée d'un monde d'objets et de voies (moyens) infiniment plus riche que le monde perçu. En effet, il dispose d'un magasin de stockage où, en principe, toute information sur ce qu'il a perçu, fait et appris est conservée et reste disponible. Cela fait que l'individu possède une connaissance permanente de ses propres besoins périodiques (68).

De plus, les opérations cognitives et leur souplesse permettent une infinité de combinaisons créatives au niveau de la représentation. Favorisant la réversibilité des essais effectués, la possibilité infinie de constructions hypothétiques, la disponibilité permanente des moyens d'agir, elle conduit à une recherche plus efficace et plus constructive que celle des "essais et erreurs" moteurs (69). C'est aussi grâce à cette souplesse et à ce jeu de combinaison, au niveau cognitif que l'homme se fixe des buts, élabore des projets de changement dans son milieu de travail et dans la société en général (70).

Le processus cognitif est indépendant par rapport à la succession des événements dans une séquence physique ou sociale. Cela indique que l'humain peut remonter de l'effet à la cause, du conséquent à l'antécédent. Il peut remonter l'histoire et reconstruire le point de départ à partir des effets constatés. Cette réversibilité libère le processus de ses strictes limites spatiales et temporelles (71).

A l'opposé des processus physique et social à l'intérieur desquels un événement parcourt nécessairement chacune des étapes intermédiaires avant d'atteindre son terme final, le processus cognitif a la caractéristique de permettre de sauter des phases et même d'atteindre d'emblée le stade final de la situation-but. S'élaborant au niveau de la

pensée, il jouit d'une souplesse qui lui permet de s'adapter et de se réadapter de manière à ce que l'information manipulée puisse convenir à la solution du problème à résoudre (72).

C'est dans le comportement verbal que l'on peut suivre de près, et de façon objective, le processus de l'activité cognitive. Miller (1962) stipule que c'est grâce au comportement cognitif et verbal que l'homme transforme et manipule les objets, la situation et les relations de manière à construire des relations relativement nouvelles (73).

Grâce aux fonctions cognitives, le but et le projet se conçoivent plus vite qu'ils ne se réalisent. De ce fait, un décalage construit et non inné se produit entre l'état des choses conçu (but, projet) et l'état de choses perçu dans la réalité. C'est cette distance psychologique entre l'objet (situation, événement) conçu et l'objet perçu qui crée la discrépance dont il a été question précédemment. C'est le décalage entre la réalisation cognitive d'un besoin (but, projet) et la concrétisation de ce besoin qui est signalé à l'intérieur de l'organisme qui donne naissance au comportement motivé (74).

Il importe aussi de signaler que c'est grâce aux fonctions cognitives que l'état motivationnel de l'humain se trouve régulièrement dans un état précomportemental relatif: le chemin conduisant à une nouvelle position de but doit se découvrir et se construire toujours à nouveau. C'est ce qu'on appelle l'élaboration cognitive de la motivation (75). En fait, il n'y a pas de limite absolue à la motivation humaine (76).

Bref, les fonctions cognitives jouent un rôle principal dans la détermination de l'acte motivé. Grâce à elles, l'homme interprète de l'information (pense), entre en relation et communique avec son environnement et élabore un projet d'action dans le but d'effectuer un changement souhaité.

9- COMPORTEMENT MOTIVE ET ENTREPRISE COLLECTIVE:

Plusieurs recherches récentes (77) ont mis en évidence l'importance émotionnelle d'une situation dans laquelle le sujet se perçoit comme ayant perdu le contrôle de ses interventions. Devant un objet qu'il est motivé à atteindre ou à fuir, le sujet doit pouvoir "faire" quelque chose, poser un acte qui produit un effet prévisible. C'est là la signification même du comportement tel qu'il a été expliqué précédemment. Or, le sujet qui, dans des situations de stress et de menace, fait l'expérience de l'inefficacité de ses actes ou de l'imprévisibilité de leurs effets manifeste des troubles profonds.

Stern, McKnight et Boniecki (1978) stipulent que dans une situation collective où chaque acte-moyen individuel est indispensable à l'atteinte du but souhaité collectivement, l'engagement individuel est fort réel alors que la conséquence de l'acte personnel est perçue comme inefficace. Dans ce cas, la motivation pour l'acte-moyen sera d'autant moins intense que la probabilité de l'atteindre est moins élevé.

Pour remédier à un tel problème, un accord collectif s'impose à partir d'une concertation collective et une confiance mutuelle des membres engagés. Cet accord collectif serait un moyen de facilitation de l'acte social que l'individu pose. Allport (78), pour expliquer le concept de

facilitation sociale, préconise que les performances individuelles sont meilleures lorsque les individus travaillent avec les autres que lorsque l'indivdu pose des actes solitaires. Toutefois, à cet effet, une intervention d'un organisme supra-individuel (institution sociale ou politique) est nécessaire pour coordonner les actes collectifs. Il ne faut pas oublier que les institutions sont des moyens créés par l'homme lui-même en vue de rendre les efforts individuels plus efficaces (79).

Dans la multitude des comportements concrets de l'individu, il faut essayer de découvrir, à côté des différences qui s'imposent, la présence éventuelle d'une direction commune. L'intensité de certaines motivations concrètes ne s'explique qu'en fonction du lien qui les unit à quelque orientation plus fondamentale. C'est la signification commune des conduites qui, au niveau psychologique, constitue leur fonction commune. Cette signification est une construction subjective qui dépend du contexte dans lequel se situe le sujet et son acte (80).

Si ce "contexte" est une entreprise collective, il faudrait que cette dernière rende intelligibles à chacun de ses membres les buts ultimes qu'elle veut atteindre. C'est là l'essence même de la fonction relation qui fait de l'individu et de son environnement une partie intégrante d'une unité fonctionnelle bipolaire (81).

Nuttin écrit à cet effet: "pour que l'individu puisse percevoir et connaître son environnement, il faut que cet environnement se prête à être perçu par cet individu" (82).

Si cette entreprise collective est constituée d'une catégorie donnée de professionnels, il faudrait, pour l'individu, que cette collectivité soit perçue comme en étant une d'appartenance ou de référence (83), c'est-à-dire un groupe dont on se sent solidaire et dont on partage les objectifs.

La psychologie sociale enseigne que l'individu ne se conduit pas de la même façon lorsqu'il est seul et lorsqu'il est en société. Les individus faisant partie d'une même communauté professionnelle font le même travail tout en nouant entre eux des liens particuliers. Ces liens se doivent d'être le lieu où se déploiera tout effort de réciprocité et de convergence vers des buts communs. D'ailleurs Baud stipule qu'une des exigences humaines en milieu de travail de type socio-professionnel, c'est son besoin de s'intégrer à son groupe, de ne pas se sentir à l'écart de ceux qui dirigent le groupe ni étranger aux divers groupes de travail évoluant dans le même milieu (84).

10- UNE FORMULE DE L'ACTE MOTIVE: (85)

Le point de départ d'un acte motivé n'est pas un stimulus ni même un état de choses quelconque mais un sujet en situation. Il est donc très important de saisir que, dans la présente théorie, on ne considère pas le sujet comme une entité en soi. Il fait partie d'une unité fonctionnelle et bipolaire que Nuttin appelle l'unité Evironnement-Individu. En dehors de cette unité (E-I), le sujet n'existe pas. L'environnement en question est la situation significative telle qu'elle est construite, c'est-à-dire perçue par le sujet.

Le point d'arrivée de l'acte motivé, c'est-à-dire l'effet ou le résultat atteint est lui aussi défini en relation avec ce que le sujet conçoit, à savoir le résultat projeté et attendu par lui.

L'acte lui-même s'exerce par le sujet sur la situation perçue dans le but d'y apporter telle ou telle modification qui mène au résultat projeté.

En somme, c'est dans leurs rapports mutuels qu'il faut considérer sujet, situation, action et résultat lorsqu'il s'agira de comprendre et d'appliquer la formule de l'action motivée élaborée par Nuttin.

Cette formule propose de considérer dans le comportement motivé les éléments suivants:

- L'individu (I) dans ses relations avec une situation donnée (environnement) (E) : (I-E)
- Le sujet (s) en situation: (I-E)s
- L'état de choses perçu par le sujet: Ep
- L'état de choses conçu (but) par le sujet: Ec
- Le résultat ou le deuxième état de choses perçu (Ep 2) en rapport avec l'état de choses conçu:Ep 2 / Ec

Cette formule propose trois processus suivant lesquels le comportement motivé se déploie. Ce sont:

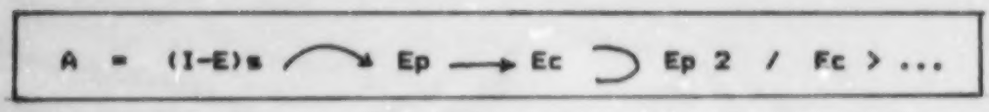
1- L'action exercée: par le sujet (I-E)s sur la situation actuelle ou perçue Ep; elle est représentée par ↷ ce qui donne: (I-E)s ↷ Ep

2- Le processus intentionnel ou motivationnel: qui donne la direction de l'action exercée par le sujet est représentée par ⟶ . Le sujet tend ainsi à transformer Ep en Ec, ce qui s'exprime comme suit: Ep ⟶ Ec

3- La production de l'effet: c'est le résultat symbolisé par ⊃ . Ce résultat ne se définit pas en termes absolus mais en relation avec le résultat espéré ou conçu devenant par la suite le nouvel état de choses perçu Ep 2 qui, s'il s'avère positif, devient le point de départ d'une nouvelle action désirée par le sujet (>...). Cela s'exprime comme suit: ⊃ Ep 2 / Ec > ...

C'est la relation Ep 2 / Ec qui détermine le caractère négatif ou positif du résultat à savoir si l'acte motivé A sera perçu par le sujet comme un renforcement positif ou négatif.

LA FORMULE DE L'ACTE MOTIVE DE NUTTIN SE LIT DONC COMME SUIT:



Il importe de souligner que le résultat n'est pas quelque chose qui "suit" simplement l'acte. Il règle le cours de l'action et en est le produit.

Ainsi, l'acte motivé, comme il a été mentionné précédemment, est réglé et modulé à chaque instant de son exécution par un standard construit ou l'état souhaité par le sujet en action. Tant qu'il y a discrépance entre l'état des choses perçu et l'état des choses conçu, il y aura une action continue et directionnelle vers le but déterminé par la nature même de l'action.

Cette formule est régie par la loi de l'instrumentalité et remplace donc celle du renforcement automatique. Elle n'exclut pas les influences physiques, physiologiques et inconscientes qui agissent sur l'individu. Elle considère que de telles influences font partie du réseau d'interaction (I-E) et qu'elles définissent le sujet en situation qui s'apprête à agir (I-E)s. C'est ce dernier élément qui remplace l'élément S de la formule behavioriste.

Il est important de signaler que "l'individu" entre dans le comportement à deux titres différents: Il est toujours l'agent ou le sujet actif du processus, mais il peut aussi être l'objet d'une action sur lui-même et dans ce cas, il fait lui-même partie du monde ou environnement perçu. Quant au pôle "Environnement", il peut être considéré à différents niveaux d'élaboration: soit comme ensemble de stimuli physiques qui agissent sur l'organisme par la voie de processus physiques, chimiques ou physiologiques, soit comme situation significative dans ses aspects "publics" et privés".

CONCLUSION:

La théorie de la motivation humaine de Nuttin est une sorte de formule universelle du comportement motivé dont le champ d'application est à la fois large et concret. Une de ses prémisses est la considération de la motivation en tant que directionnalité active du comportement humain. Cette directionnalité devient manifeste lorsque l'individu, en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'informations, agit sur les relations qui l'unissent à son environnement et cela dans le but d'effectuer le changement souhaité ou d'atteindre un état de choses désiré. L'information que manipule l'individu est à la source de sa volonté d'agir ou d'éviter l'action. C'est elle qui est à l'origine du standard construit par le sujet et qui régularise son action tout au long du processus motivationnel.

Les besoins d'entrer en relation active avec l'environnement, d'apprécier la réciprocité découlant d'une telle relation, de se sentir la cause des changements et non l'outil, d'être en mesure de prévoir la portée des actes posés, de manipuler de l'information cohérente dans un cadre global de référence et enfin de diminuer toutes sortes de dissonnances cognitives à laquelle il peut être confronté, sont pour l individu des facteurs essentiels pour une relation harmonieuse avec son environnement, donc à la source même de son comportement motivé.

Jusque là, nous avons délibérément omis de faire quelque référence que ce soit à l'enseignant québécois du cycle secondaire. Il nous paraissait d'abord essentiel de défricher le cadre théorique qui servira à l'analyse de son acte pédagogique quant à son aspect motivationnel, c'est-à-dire à sa directionnalité et à son intentionnalité.

En somme, ce que nous apprécions de la théorie de Joseph Nuttin c'est le triple avantage qu'elle nous offre:

1-Elle nous rend en mesure de connaître tous les éléments qui entrent en jeu dans le processus comportemental de l'enseignant et cela dans le cadre de sa vie professionnelle.

2- Elle nous permet de découvrir les éléments "déficients" qui entravent le dit processus.

3- Elle nous inspire des moyens d'actions susceptibles de corriger les dites déficiences afin que le processus lui-même s'opère avec le moins de heurts possibles.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE PREMIER:

(1) THORNDIKE, E.L., Selected Writings from a connexionist's psychology, New York, Appleton-Century-Crofts, 1949, p.357.

(2) THORNDIKE, E.L., A pragmatic substitute for free will, Essays Phil. and Psychol. (James), 1908, p. 590.

(3) OUILLET-GROLIER, Dictionnaire Encyclopedique, 1975, vol. 13, p. 5546.

(4) PAVLOV, I., The reply of Physiologists to Psychologists, Psychology Review, 1932, p.91.

(5) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p.24.

(6) TOLMAN, E.C., Cognitive maps in rats and men, Psychol. Rev. 55, pp. 189-208.

(7) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 220.

(8) SKINNER, B.F., Beyond Freedom and Dignity, New York, Knopf, 1971, p. 211.

(9) SKINNER, B.F., Behaviorism at Fifty, Science 140, 1963, p. 952.

(10) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p.132.

(11) OUILLET-GROLIER, Dictionnaire Encyclopédique, 1975, vol.13, p. 5546.

(12) WATSON, J.B., Behaviorism, New York, People Inst. Publ. Co., 1924, p.15.

(13) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 24.

(14) NUTTIN, J., Ibid, p. 39.

(15) LEDUC, A., Recherche sur le Behaviorisme Paradigmatique ou Social, Edition Behaviora, 1984, p. 126.

(16) LEDUC, A., Ibid.

(17) NUTTIN, J. Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 89.

(18) NUTTIN, J., Ibid, p. 108.

(19) HOLT, E.B., The Freudian Wish and its place in Ethics, London Unwin, 1915, pp. 162-163.

(20) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 31.

(21) KLEIN, S.G., Perception, Motives, and Personality, New York, Knopf, 1970, p. 137.

(22) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 31.

(23) KLEIN, S.G., Perception, Motives, and Personality, New York, Knopf, 1970, p. 207.

(24) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 49.

(25) NUTTIN, J., Ibid, p. 41.

(26) MISCHEL, W., Father-absence and delay of gratification Cross-cultural comparisons, J. abnorm. Soc. Psychol. 1961.

(27) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 55.

(28) NUTTIN, J., Ibid. p. 59.

(29) NUTTIN, J., Ibid, p. 12.

(30) NUTTIN, J., Ibid, p. 96.

(31) NUTTIN, J., Ibid, p. 98.

(32) HOLT, R.R., Beyond Vitalism and Mechanism: Freud Concept of Psychic Energy. Science and Psychoanalysis, 11: 1-41. New York: Grune & Stratton, 1967.

(33) RAPAPORT, D., The structure of Psychoanalytic Ego Psychology. In Attempt. Psychol. Issues, Monogr. 6. New York: International Universities Press, 1960, p. 630.

(34) HEBB, D.O., The organization of Behaviour, A neuro-psychological Theory, Wiley, London, 1949, p. 181.

(35) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 27.

(36) KLEIN, S.G., Perception, Motives, and Personality, New York, Knopf, 1970, p. 364.

(37) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 175.

(38) NUTTIN, J., Ibid. p. 26.

(39) KLEIN, S.G., Perception, Motives, and Personality New York, Knopf, 1970, p. 364.

(40) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 98.

(41) NUTTIN, J., Ibid. p. 98.

(42) BAUD, F., Motivation et comportements individuels dans l'entreprise, Paris, 1972, p.38.

(43) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 122.

(44) NUTTIN, J., Ibid. p. 129.

(45) NUTTIN, J., Ibid. p. 131.

(46) NUTTIN, J., Ibid. p. 136.

(47) NUTTIN, J., Ibid. p. 137.

(48) NUTTIN, J., Ibid. p. 159.

(49) BAUD, F., Motivation et comportements individuels dans l'entreprise, Paris, 1972, p. 20.

(50) KORMAN, A.K., The Psychology of Motivation, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1974, pp .152-180.

(51) NUTTIN, J., Théorie de la motivation Humaine, PUF, 1980, p. 144.

(52) NUTTIN, J., Ibid. p. 144.

(53) NUTTIN, J., Ibid. p. 147.

(54) NUTTIN, J., Ibid. p. 152.

(55) NUTTIN, J., Ibid. p. 156.

(56) NUTTIN, J., Ibid. p. 157.

(57) NUTTIN, J., Ibid. p. 181.

(58) NUTTIN, J., Ibid. p. 71.

(59) ALLPORT, G.W., Pattern and Growth in Personality. New York, Holt, 1961.

(60) KLEIN, S.G., Perception, Motives, and Personality, New York, Knopf, 1970, p. 364.

(61) MURRAY, H.A. et al., Explorations in Personality, New York, Oxford University Press, 1938.

(62) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 60.

(63) NUTTIN, J., Ibid. p. 208.

(64) NUTTIN, J., Ibid. p. 217.

(65) NUTTIN, J., Ibid. p. 72.

(66) NUTTIN, J., Ibid. p. 73.

(67) NUTTIN, J., Ibid. p. 74.

(68) NUTTIN, J., Ibid. pp. 213-214.

(69) NUTTIN, J., Ibid. pp. 213-214.

(70) NUTTIN, J., Ibid. p. 81.

(71) NUTTIN, J., Ibid. pp. 78-79.

(72) NUTTIN, J., Ibid. p. 79.

(73) MILLER, G.A., Some Psychological Studies of Grammar, Amer. Psychologist, 1962, p. 17.

(74) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 217.

(75) NUTTIN, J., Ibid. p. 214.

(76) NUTTIN, J., Ibid. p. 261.

(77) BONIECKI, G.J., Man's concern over his future still in doubt, Int. J. Psychol., 1978.

MC KNIGHT C., Is man interested in his future? A reply to Boniecki, Int. Psychol., 1978.

STERN, P.C., When People do act to maintain common resources. A reformulated psychological question of our times, Int. Psychol., 1978.

(78) ALLPORT, G.W., Personality, New York, Holt, 1937.

(79) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p. 168.

(80) NUTTIN, J., Ibid. p. 117.

(81) NUTTIN, J., Ibid. p. 89.

(82) NUTTIN, J., Ibid. p. 96.

(83) BAUD, F., Motivation et comportements individuels dans l'entreprise, Paris, 1972, p. 83.

(84) BAUD, F., Ibid. p. 75.

(85) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, pp. 64 à 67.

CHAPITRE DEUXIEME

ETAT MOTIVATIONNEL
DE L'ACTE PEDAGOGIQUE
DE L'ENSEIGNANT QUEBECOIS

INTRODUCTION:

L'enseignant, comme tout être humain, est à la fois acteur et observateur. Il est en relation directe avec son environnement professionnel composé d'objets, de situations ou d'événements ayant une signification précise. Il agit sur cet environnement tout comme ce dernier agit sur lui.

Dans la recherche de la signification de ce qu'il fait, de ce qu'il entend, voit ou touche, l'enseignant a besoin d'information qu'il manipule et interprète. Son comportement est fonction de cette information.

Par ce contact cognitif, l'enseignant est en quête d'un cadre gobal de référence, une sorte de conception qui représenterait pour lui l'ordre réel des choses dans lequel ses actes s'inscriraient. C'est ce qu'on pourrait appeler le besoin de compréhension intégrale ou besoin de réalité de l'enseignant.

La perception de l'enseignant et l'élaboration cognitive qu'il fait des objets, situations ou événements pédagogiques, jouent un rôle majeur dans la signification même de la situation qui est à la source de son comportement. L'acte pédagogique qu'il pose est fonction de cette signification.

Dans le premier chapitre, nous avons indiqué que Nuttin conceptualise le comportement humain comme" la catégorie d'activités dirigées par lesquelles l'organisme, en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'informations, agit sur les relations qui l'unissent au milieu" (1). Puisque, dans la présente recherche, il s'agit du comportement de l'enseignant et de l'acte pédagogique dont il est l'acteur, voici comment nous adaptons cette dernière définition.

"Le comportement pédagogique, c'est la catégorie d'activités pédagogiques par lesquelles l'enseignant, en tant que centre d'élaboration et d'utilisation d'informations, agit sur les relations qui l'unissent à son environnement professionnel".

Quelles sont les sources de l'information que les enseignants et enseignantes du Québec manipulent et utilisent quand ils agissent sur les relations à caractère pédagogique qui les unissent à leur milieu professionnel? Quelle est la situation de cette information? Quelle évaluation les enseignants en font-ils? Quelle évaluation en font certains analystes associés au monde de l'éducation? Qu'est-ce que les enseignants en savent et qu'est-ce-qu'ils en font? Quelle en est la valeur théorique et la valeur pratique ou quelles en sont les conséquences sur les actes pédagogiques posés par les enseignants? Dans le but de circonscrire l'état motivationnel de l'acte pédagogique de l'enseignant(e), nous tentons de trouver des réponses plausibles à toutes ces interrogations.

Pour y parvenir, nous utilisons des données statistiques et l'analyse de ces données telles que rapportées dans l'étude socio-pédagogique faite sur les enseignants et les enseignantes du Québec par Valois, Lessard, Cormier et Toupin (1978). Nous compléterons ou enrichirons ces données et cette analyse par un témoignage plus récent, celui de "La Condition Enseignante", étude entreprise par le Conseil Supérieur de l'Education et publiée vers la fin de 1984.

1- L'ENSEIGNANT ET L'INFORMATION PEDAGOGIQUE MANIPULEE:

Tout d'abord, une mise au point...

Afin de cerner davantage le problème que nous traitons, nous évitons les aspects socio-politiques et socio-économiques de l'environnement professionnel de l'enseignant. Nous désirons accorder notre attention à l'information à caractère pédagogique et socio-pédagogique que manipule l'enseignant et en fonction de laquelle il pose des actes concrets. C'est l'état motivationnel de ces actes pédagogiques que nous voudrions mettre en évidence

Ainsi, dans la formule de l'acte motivé de Nuttin (chapitre précédent), le sujet en situation (I-E)s sera l'enseignant et la situation elle-même sera celle des choses pédagogiques actuelles telles que perçues et vécues par l'enseignant.

L'élaboration cognitive des situations pédagogiques qui mobilisent quotidiennement le comportement de l'enseignant se déploie à partir des informations reçues par ce dernier. Nous croyons que l'information à caractère pédagogique parvenant à l'enseignant émane de diverses sources qui, en apparence, semblent distinctes alors que, dans la pratique, elles formeraient un tout pratiquement indissociable.

Ces sources seraient les suivantes:

1- LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNANT:

Cette source constitue la somme d'informations à caractère pédagogique accumulées au cours des études qui ont permis à ce professionnel de devenir enseignant.

2- LE PERFECTIONNEMENT "A LA VERTICALE" DE L'ENSEIGNANT (2):

Cette source représente la somme d'informations à caractère pédagogique accumulées par l'enseignant au cours de ses études poursuivies après sa formation initiale.

3- LE PERFECTIONNEMENT "A L'HORIZONTALE" DE L'ENSEIGNANT:

Cette source se définit comme la somme d'informations à caractère pédagogique accumulées par l'enseignant au cours de ses activités de mise à jour suivies périodiquement.

4- L'INFORMATION GENERALE PARVENANT A L'ENSEIGNANT:

Cette source représente la somme d'informations à caractère pédagogique qui circulent d'une façon régulière en milieu scolaire.

5- L'EXPERIENCE ACCUMULEE PAR L'ENSEIGNANT:

Cette source représente la somme d'informations à caractère pédagogique ayant été accumulées par l'enseignant grâce à son cheminement ou son vécu professionnel, grâce à sa propre expérience.

1.1- LA FORMATION INITIALE:

A- LA SITUATION:

La scolarité officiellement reconnue accumulée par les enseignants nous apparaît un critère indicatif sur l'état de la formation et du perfectionnement de ces derniers.

Le tableau suivant renferme des données statistiques (1978) concernant l'état de la formation initiale des enseignants.

TABLEAU 2.1

Années de scolarité	% (N= 2734)
14 ans et moins	26%
15 ans	19%
16 ans	20%
17 ans	19%
18 ans	9%
19 ans et plus	7%
TOTAL	100%

Extrait du tableau B2, étude socio-pédagogique (3)

Cela signifie qu'en 1978, 55% des enseignants avaient une formation qui avait atteint celle d'un niveau universitaire (en termes de scolarité), soit 16 ans de scolarité.

Les endroits où s'est concrétisée cette formation initiale sont illustrés dans le tableau suivant:

TABLEAU 2.2

Endroit de la formation	%
A l'école normale	54%
A l'université	22%
Au scolasticat ou au grand séminaire	3%
A l'université et à l'école normale	3%
Ailleurs	1%
Aucune formation	17%
TOTAL	100%

Reproduction du tableau 2, étude socio-pédagogique (4)

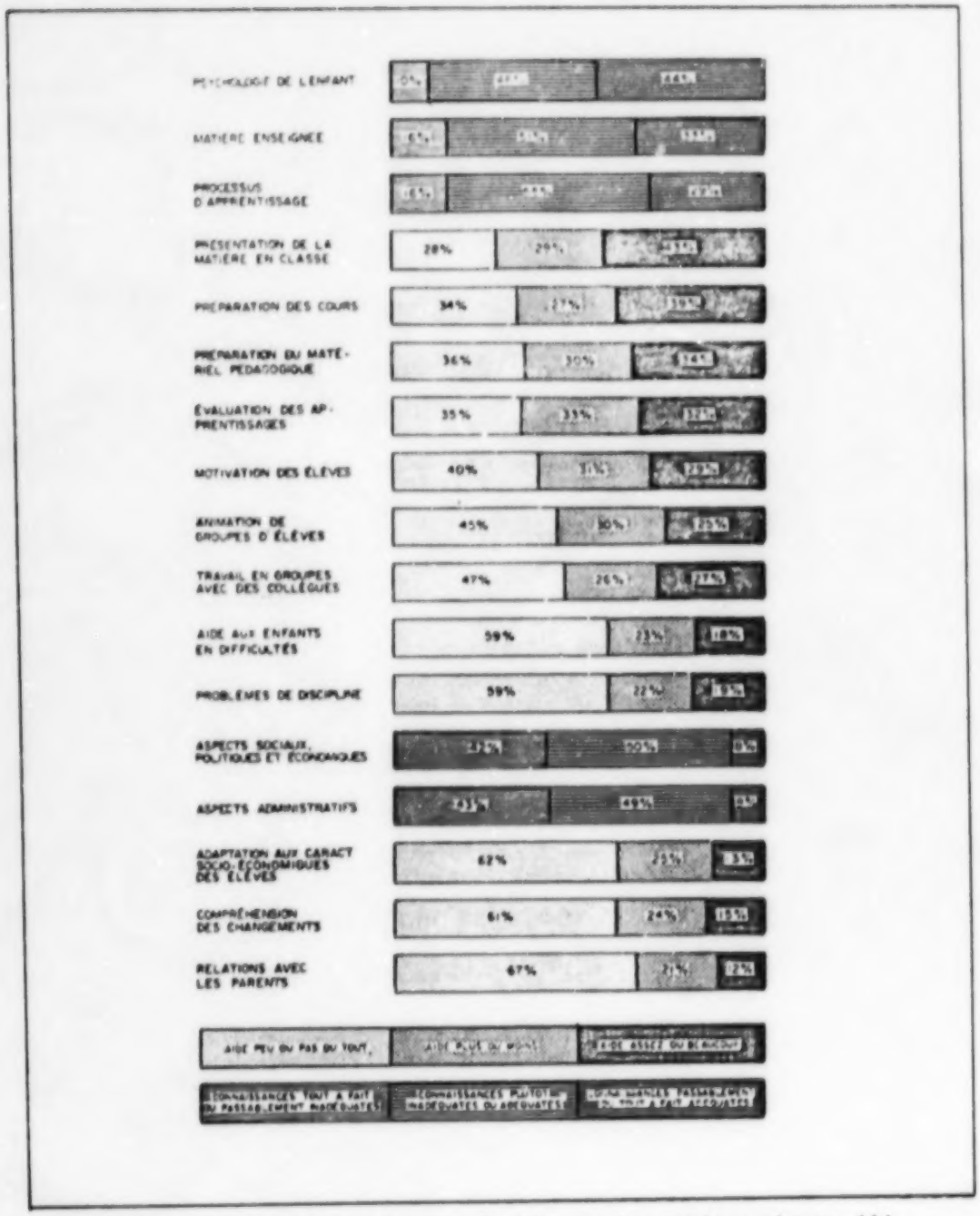
C'est donc dans ces lieux que les enseignants, jusqu'en 1978, (excepté la dernière tranche de 17%) ont acquis des connaissances ou reçu de l'information à caractère pédagogique. 76% d'entre-eux ont accompli cette formation dans diverses écoles normales et universités du Québec.

B= EVALUATION:

Dans quelle mesure la formation reçue en pédagogie ou en sciences de l'éducation avant leurs débuts dans l'enseignement a-t-elle été adéquate pour les enseignants sur le plan des connaissances? Et dans quelle mesure cette formation les a-t-elle aidés dans chacun des aspects de leur tâche?(5) Ces deux questions ont été posées par les auteurs de l'étude socio-pédagogique dans le but d'évaluer la qualité de la formation initiale des enseignants, c'est-à-dire les incidences qu'aurait eue cette formation sur le travail quotidien de ces derniers.

Le diagramme suivant résume bien les données recueillies par les répondants, c'est-à-dire par 83% de l'ensemble interrogé puisque d'après le tableau 2.2, 17% des enseignants n'avaient eu aucune formation initiale avant d'adopter la carrière dans le domaine scolaire.

FIGURE 2.1



Evaluation de la formation, étude socio-pédagogique (6)

Une analyse sommaire du diagramme précédent révèle que c'est à l'égard des connaissances relatives au processus d'apprentissage et à la psychologie de l'enfant que l'évaluation des enseignants est la moins circonspecte. Par contre, les résultats de l'étude démontrent ce qui suit:

- la formation initiale de l'enseignant n'aide pas celui-ci à organiser son enseignement d'une façon adéquate.

- la formation initiale de l'enseignant n'a pas eu comme conséquence de développer les capacités de celui-ci sur le plan des relations humaines. Cette évaluation négative concerne l'aide aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage, les solutions aux problèmes de discipline, l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, la compréhension des changements introduits dans l'école et les relations avec les parents.

- les connaissances relatives à l'environnement professionnel de l'enseignant acquises au cours de sa formation initiale ne sont pas adéquates.

En somme, l'évaluation que font les enseignants de leur propre formation initiale est jugée tragique par les auteurs de l'étude socio-pédagogique de 1978. Même pour le résultat le plus encourageant (connaissances de l'enfant), ces derniers hésitent à le qualifier de positif (7) puisque bon nombre des réponses recueillies se retrouvaient aux deux points milieux de l'échelle de mesure.

Les données recueillies en 1984 par le Conseil Supérieur de l'Education à ce sujet confirment et même renforcent la pro-blématique de la formation initiale des enseignants telle que soulevée précédemment. Cependant, le Conseil l'actualise davantage en se penchant sur le cas des personnes qui ont joint récemment les rangs de la profession.

L'un des problèmes soulevé par ces enseignants est celui de "la relation entre la théorie et la pratique" à l'intérieur de la formation initiale. Les enseignants qui, il y a quelques années à peine, n'étaient que des stagiaires en cours de probation et en quête d'une reconnaissance officielle de leur compétence témoignent des difficultés qu'ils ont rencontrées au début de leur carrière.

En effet, ils confirment que leur adaptation à la réalité de l'école, aux règlements, aux programmes, aux méthodes, aux politiques pédagogiques et à la diversité des enfants s'est heurtée à de grands obstacles dont la cause première serait la dominance de la théorie sur la pratique dans leur formation initiale. Ils avouent avoir été décontenancés par de multiples facettes de la réalité scolaire dont ils ne soupçonnaient ni l'ampleur ni l'importance (8).

De plus, ce sont ces enseignants qui possédaient à leur sortie de l'université des diplômes spécialisés dans une matière précise et circonscrits pour enseigner à un niveau déterminé (pré-scolaire, primaire, enfance inadaptée, secondaire, etc...) qui manifestent le plus de mal à s'orienter dans un système scolaire qui tend de plus en plus vers la polyvalence de l'enseignant.

Ainsi, qu'elle ait été acquise à l'école normale où à l'université, la formation initiale de l'enseignant ne semble pas inspirer ce dernier dans sa tâche pédagogique. Ne constituant pas une base solide d'informations à manipuler, elle laisse à ce dernier trop de place à l'improvisation surtout lorsque la situation rencontrée se démarque du cadre routinier des choses éducatives.

1.2- LE PERFECTIONNEMENT "À LA VERTICALE":

A- LA SITUATION:

Le perfectionnement "À la verticale" est un terme utilisé par le Conseil Supérieur de l'Education pour désigner tout perfectionnement réalisé à l'université et conduisant nécessairement à un changement de scolarité officiellement reconnue.

Certes, ce type de perfectionnement existait avant 1978 puisque plusieurs enseignants détenteurs de divers brevets d'enseignement plutôt désuets en ont profité. Le tableau suivant démontre bien le nombre d'années de scolarité reconnues par l'employeur pour le perfectionnement de ses employés.

TABLEAU 2.3

Nombre d'années de scolarité suivant la formation initiale	% d'enseignants en ayant profité
Pas de perfectionnement	19%
Moins d'une année	19%
Une année	21%
Deux années	17%
Trois années	12%
Quatre années	6%
Cinq années ou plus	6%
TOTAL (N= 2 738)	100%

Tableau 4, étude socio-pédagogique (9).

Ce type de perfectionnement s'est si bien accru au fil des ans que la formation des enseignants, entre 1978 et 1984, a atteint d'autres seuils. En effet, le nombre d'enseignants ayant accumulé au moins 16 ans de scolarité grimpe de onze points en passant de 55% à 66% tel que le démontre le tableau suivant:

TABLEAU 2.4

Années de scolarité	% d'enseignants
14 ans et moins	21,12%
15 ans	12,48%
16 ans	20,00%
17 ans	22,37%
18 ans	13,04%
19 ans et plus	10,99%
TOTAL (N= 67 420)	100,00%

Extrait du tableau 1, Condition Enseignante (10)

NOTE: Il faut remarquer que l'augmentation de la moyenne des années de scolarité des enseignants peut aussi être due au fait qu'un certain nombre d'enseignants auraient joint les rangs de la profession après avoir terminé les 16 ans de scolarité après leur formation universitaire initiale. Cependant, ce nombre ne devrait pas influencer d'une façon sensible les données de ce tableau. En fait on attribue plus souvent l'augmentation de scolarité au perfectionnement des gens sur place plutôt qu'à la formation initiale des nouveaux venus. Entre 1978 et 1984, le nombre de ces derniers était infime puisqu'en ces années, on enregistrait plutôt une diminution du personnel plutôt qu'une augmentation de celui-ci.

Afin de corroborer la note précédente, mentionnons que les statistiques de l'année scolaire 1980-1981 estiment que 14 699 enseignants étaient officiellement inscrits dans les diverses universités québécoises à des programmes conduisant à des diplômes en enseignement. Ce nombre s'est vu chuter à 12 534 en 1981 1982 pour se stabiliser à 12 861 en 1982-1983. Du dernier nombre, on compte 10 512 enseignants du primaire et du secondaire, soit 16% de cette catégorie. Par contre tout indique que ce nombre devrait régresser (11). On pourrait attribuer cette régression au vieillissement de la population enseignante et à la stabilité relative de sécurité d'emploi dont celle-ci jouit actuellement.

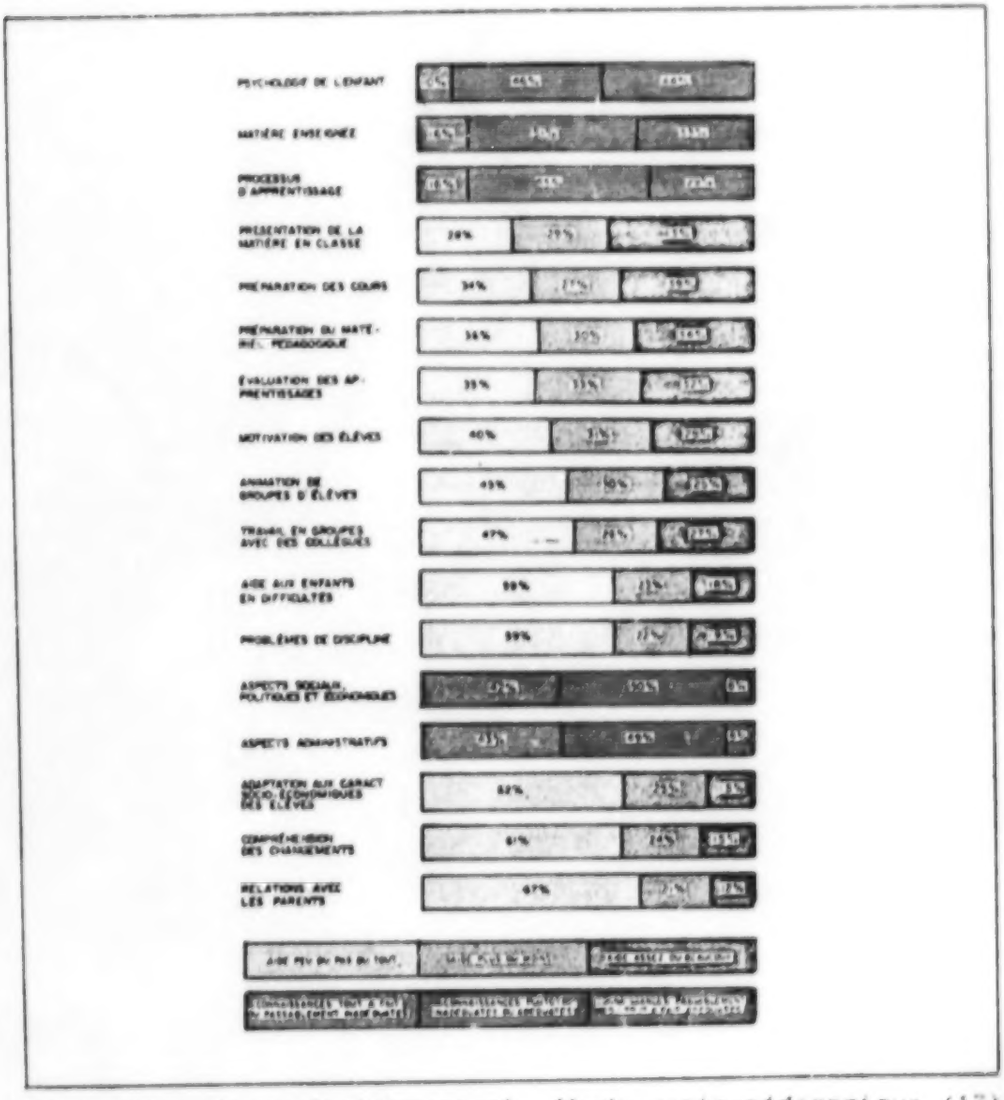
B= L'EVALUATION:

Le perfectionnement acquis par les enseignants avant 1978 a été évalué par les auteurs de l'étude socio-pédagogique lorsqu'ils ont posé les deux questions suivantes à ceux qui en ont profité (81% des enseignants):

- Dans quelle mesure les cours de perfectionnement que vous avez suivis à l'université étaient-ils adéquats sur le plan des connaissances?
- Dans quelle mesure les cours de perfectionnement que vous avez suivis à l'université étaient-ils adéquats pour les différents aspects de votre tâche (12)?

Quoique moins sévère, l'évaluation que font les enseignants (avant 1978) vis-à-vis de leur perfectionnement universitaire ressemble à celle qu'ils formulent à l'égard de leur formation initiale. Le tableau suivant renferme en lui-même la signification des réponses recueillies.

FIGURE 2.2



Evaluation du perfectionnement, étude socio-pédagogique (13)

En somme, les résultats font ressortir que les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire. Ils jugent, en général, que les cours suivis (1978) ne sont pas adaptés à la réalité scolaire (14).

L'évaluation recueillie par le Conseil Supérieur quant au perfectionnement "à la verticale" des enseignants révèle que ces derniers sont satisfaits du fait que les cours suivis ont augmenté leur savoir puisque leurs notions psycho-socio-pédagogiques en éducation ont été approfondies et ont facilité leur accès aux résultats de différentes recherches. Par contre, ils demeurent insatisfaits du fait que ces cours ne les aident pas à résoudre les problèmes vécus à l'école.

Il semble donc, en conclusion à ce sujet, que même si les études universitaires ont accru leur scolarité, les enseignants ne ressentent pas qu'ils ont amélioré leur compétence (15).

1.3- LE PERFECTIONNEMENT "À L'HORIZONTALE":

A- LA SITUATION:

Le perfectionnement "à l'horizontale" est un terme utilisé par le Conseil Supérieur de l'Education pour désigner deux types de perfectionnement, soit,

1- Le recyclage ou perfectionnement visant un changement de tâche pour celui qui le suit. De tels cours ne mènent pas nécessairement à un changement de scolarité.

2- Les activités de mise à jour ou perfectionnement périodique qui se réalise en milieu de travail puisqu'il est intégré à la tâche de l'enseignant.

Ce genre de perfectionnement est instauré pour permettre à l'enseignant de faire face à des situations particulières comme, par exemple, l'implantation de nouveaux programmes, l'utilisation de l'ordinateur à l'école, etc...

Dans la pratique, ce type de perfectionnement met en contact périodique les enseignants avec leurs directeurs d'école et avec les conseillers pédagogiques des différentes disciplines scolaires. Il permet aux enseignants rencontrer, par niveau ou par cycle, avec leur chef de groupe ou de niveau (surtout au niveau secondaire) et de communiquer d'une façon plus prolongée avec les professionnels non enseignant (psychologue, agent d'insertion sociale, etc...)

B= L'EVOLUTION:

En 1984, les enseignants croient davantage à ce genre de perfectionnement. Ils pensent que c'est à travers lui que leurs véritables besoins reçoivent une réponse plus immédiate, plus satisfaisante (16).

Pourtant, les enseignants déplorent qu'ils n'ont pas suffisamment accès à ces diverses formes de perfectionnement approuvé et préféré par eux. Ils revendiquent aussi qu'il soit intégré à l'école même (17) puisqu'il arrive souvent qu'ils soient appelés à se déplacer afin de pouvoir en profiter.

Les enseignants craignent aussi que les autorités scolaires n'utilisent tout le temps et tous les fonds alloués à cette fin pour des "besoins du système" (implantation des programmes, par exemple) négligeant ainsi d'autres besoins de perfectionnement non moins essentiels (18).

De plus, les enseignants dénoncent le phénomène du nombre de conseillers pédagogiques (responsables de matières sur le plan régional) qui ne fait que décroître avec le temps. En effet, l'intervention de ces derniers auprès des enseignants se fait de plus en plus d'une façon parcellaire, "au plus pressé", à distance, sans suivi véritable (19).

De plus, le Conseil rapporte que les enseignants n'aspirent pas seulement à ce qu'on leur transmette des informations pédagogiques. Ils veulent aussi pouvoir en échanger. Ils désirent observer, comparer, expérimenter, produire, participer. Actuellement, la diversité des besoins pédagogiques, l'envahissement du temps pédagogique par les conseillers de discipline, l'éloignement géographique et la dispersion même des "lieux" de ressourcement rend ces besoins de l'enseignant presque insatisfaits (20).

Le Conseil Supérieur fait remarquer la présence d'un certain désordre inadmissible concernant le perfectionnement des maîtres. On évalue que les enseignants vivent dans un système où les priorités, en termes de perfectionnement, ne sont pas clairement déterminés. On considère qu'il existe beaucoup d'imprécision lorsqu'il s'agit de savoir qui doit avoir le leadership d'une activité de perfectionnement donnée, qui doit en assumer la responsabilité globale, participer à son organisation, l'évaluer, etc... En cela, du MEQ à l'enseignant on retrouve bien des paliers de reponsabilités "déléguées" où celles-ci se diluent parfois dans l'attentisme et en des moyens de perfectionnement inadéquats par rapport aux véritables besoins (21)

Dans la pratique, le Conseil approuve l'existence de perfectionnement "à l'horizontale". D'ailleurs, il trouve que le système de perfectionnement "à la verticale" entraîne souvent un double coût au trésor public: celui des études qu'on paie à l'enseignant et celui du salaire augmenté qui s'en suit.

1.4- L'INFORMATION GENERALE VEHICULEE:

Ce genre d'information est fondamental pour l'enseignant. Il concerne les politiques éducatives, les buts généraux et les orientations pédagogiques que les planificateurs du MEQ favorisent.

Comment caractériser la situation quant à la circulation multidirectionnelle de ce type d'informations en milieu scolaire? Quelle en est l'évaluation? Les propos du Conseil Supérieur de l'Education (22) nous éclairent à ce sujet. Voici ce qu'il en est:

0- LA SITUATION:

-L'information véhiculée en milieu scolaire est incomplète. Elle ne se rend qu'à certains paliers et se fait à sens unique. Elle est d'autant plus mince que son origine est lointaine et qu'elle ne suffit pas à jeter les bases d'une communication éclairée entre les partenaires.

- Les enseignants éprouvent des difficultés à cerner et à s'exprimer en termes de renseignements sur les réalités vécues. Effectivement, les enseignants, pour un bon nombre d'entre-eux, sont souvent dans une sérieuse ignorance de ce qui provient des hauts lieux de décision: le MEQ et les commissions scolaires. Ils savent parfois peu ou rien de leurs politiques, de leurs règles, de leurs plans à long ou à moyen terme, de leurs intentions, de leurs services, de leurs publications, du SENS DES CHANGEMENTS attendus dans les écoles. Certains documents émanant du MEQ ne leur parviennent que longtemps après leur apparition ou demeurent tout simplement quelque part dans les archives.

- Par ailleurs, les enseignants, semble-t-il, ne font pas toujours l'effort nécessaire pour obtenir cette information, pour accéder eux-mêmes directement aux sources existantes et en tirer profit. De leur part, on attend plutôt une information qui ne vient pas.

- En dehors des grandes consultations systématiques ou encore de certaines situations de crise où les autorités ressentent le besoin de recueillir les données de la base, l'enseignant sait qu'il n'est jamais consulté.

- Si l'enseignant donne des opinions par l'intermédiaire de son organisme syndical, celles-ci sont considérées comme marginales puisque les récepteurs de ces opinions n'ont pas un préjugé favorable à ce genre d'organisme.

- Dans le monde scolaire, il circule beaucoup et trop peu d'information. Beaucoup, en ce sens qu'un bon nombre de publications et de documents officiels existent et que l'on peut souvent y trouver "une brique" d'informations sur un sujet donné d'ordre pédagogique. Trop peu, dans ce sens que ces informations sont parfois muettes sur les étapes à suivre, sur la manière locale de procéder à des changements, sur les moyens disponibles, sur le rôle de chacun, sur les intentions réelles de planificateurs qui ont à mettre en marche ces changements.

- Enfin, à l'ère des communications modernes et des grands impératifs des changements concertés entre partenaires "éclairées", l'information dans le monde scolaire ne circule pas régulièrement et n'atteint pas ses destinataires.

B= L'EVALUATION:

Le Conseil Supérieur compare l'information à l'air que l'on respire. En effet, celle-ci étant essentielle, elle doit être en quantité suffisante; elle doit se renouveler sans cesse (23).

La circulation multidirectionnelle de l'information en milieu scolaire étant dirigée de "haut en bas" ne reflète pas suffisamment le "pouls des écoles" auprès des "fabricants" de politiques, d'orientations, de règlements, de programmes (24).

Ainsi, le besoin des enseignants de "planter des flèches vers le haut" est un besoin insatisfait (25).

La quantité d'informations véhiculées reste souvent muette sur des questions pédagogiques et éducatives qui préoccupent les éducateurs en général et les enseignants en particulier. Sa qualité est souvent diminuée par son aspect technique, trop paperassier (26).

Malgré le fait qu'on vient à peine de constituer des banques d'informations pédagogiques accessibles grâce aux ordinateurs et aux moyens électroniques modernes, l'habitude d'y recourir n'est pas encore courante chez les enseignants. D'ailleurs, il n'est pas assuré que ces centres d'information fournissent au milieu sous une forme "digestible" les informations qu'ils possèdent (27).

1.2= L'EXPERIENCE ACCUMULEE PAR L'ENSEIGNANT:

Nous considérons que l'expérience accumulée par l'enseignant constitue une sorte de répertoire cognitif, c'est-à-dire un magasin d'informations auxquelles ce dernier a recours, constamment ou au besoin, pour s'acquitter de sa tâche pédagogique. Cette expérience serait issue du vécu pédagogique qui, à travers le temps et les situations, aurait permis à l'enseignant d'améliorer son approche ou de raffiner son intervention auprès de ses élèves et de décider du genre de contact ou de relation à vivre avec les divers intervenants du monde scolaire. Elle pourrait aussi être le fruit d'une expérience antérieure à celle de l'enseignement, etc...

A= LA SITUATION:

Afin de situer l'état de l'expérience accumulée par l'enseignant, nous mettons en évidence les réponses à quatre questions relatives au profil de carrière de ce dernier tel qu'établi dans l'étude socio-pédagogique de 1978.

PREMIERE QUESTION:

Vient-on à l'enseignement directement après ses études ou s'y engage-t-on après avoir expérimenté autre chose?

La réponse à cette question nous renseigne sur les antécédents professionnels ou sur l'expérience de l'enseignant avant son engagement dans le domaine scolaire.

Le tableau suivant nous résume ce qui en est:

TABLEAU 2.5

L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner	% (N= 2764)
NON	79%
OUI	21%
TOTAL	100%

Extrait du tableau 49, étude socio-pédagogique (28)

Ainsi, la plupart des enseignants n'ont pas exercé d'autres professions avant de faire carrière dans l'enseignement.

DEUXIEME QUESTION:

A quel moment l'enseignant a-t-il décidé de choisir l'enseignement comme carrière?

Le tableau suivant nous dresse la situation.

TABLEAU 2.6

Moment de choix de l'enseignement	% (N= 2740)
Au cours de l'enfance	8%
Pendant ou à la fin des études primaires	12%
Pendant ou à la fin des études secondaires	43%
Pendant ou à la fin des études collégiales	16%
Pendant ou à la fin des études universitaires	11%
Après une expérience de travail	6%
Autre	4%
TOTAL	100%

Extrait du tableau 55, étude socio-pédagogique (29)

Ainsi, 63% des enseignants auraient choisi très tôt d'embrasser la carrière d'enseignant.

TROISIEME QUESTION:

Au cours de son adolescence ou bien au début de sa vie adulte, le futur enseignant avait-il participé à des activités sociales l'ayant mis en contact avec des jeunes?

Le tableau suivant répond à cette question.

TABLEAU 2.7

Catégories	% (N= 2750)
Aucune participation	54%
Au cours de l'adolescence seulement, moniteurs de terrains de jeux ou de colonies de vacances	14%
Au début de la vie adulte seulement, activités dans l'enseignement	3%
Au début de la vie adulte seulement, garde d'enfant.	2%
Au début de la vie adulte seulement, activités diverses.	13%
Moniteur au cours de l'adolescence et, au début de la vie adulte, activités dans le milieu de l'enseignement.	2%
Moniteur au cours de l'adolescnece et, au début de la vie adulte, garde d'enfants.	12%
TOTAL	100%

Données du tableau 47, étude socio-pédagogique (30)

Ainsi, 46% des enseignants ont eu un contact quelconque avec les jeunes.

QUATRIEME QUESTION:

L'enseignant pratique-t-il un autre métier parallèle?

Le tableau suivant renferme la réponse à cette question.

TABLEAU 2.8

L'exercice d'un métier parallèle rémunéré	% (N= 2746)
NON	86%
OUI	14%
TOTAL	100%

Extrait du tableau 67, étude socio-pédagogique (31)

Des 14% d'enseignants qui exercent un métier parallèle, 47% le font dans le domaine de l'éducation (éducation aux adultes, par exemple) et 53% le font dans des domaines différents... (32)

Ainsi peu d'enseignants auraient acquis, avant 1978, une expérience valable parallèle à celle accumulée dans l'enseignement.

D'ailleurs, en 1984, le profil moyen des enseignants du Québec se présentait comme suit:

TABLEAU 2.2

Profil Moyen	
Age moyen	39,84 ans
Scolarité moyenne	16,27 an
Expérience moyenne	17,29 ans

Données du Conseil Supérieur (33)

Ainsi, la situation de l'expérience accumulée par l'enseignant québécois est simple à concevoir lorsqu'elle se résume dans les statistiques que voici:

- Pour 79% des enseignants, l'enseignement constitue la seule et unique carrière (tableau 2.5).

- 79% des enseignants ont choisi cette carrière avant même d'entreprendre des études universitaires (tableau 2.6). ils étaient très jeunes.

- 46 % des enseignants ont travaillé auprès des jeunes sous une forme ou une autre avant de s'engager officiellement dans la profession (tableau 2.7).

- 86% des enseignants n'exercent pas de métier parallèle rémunéré (tableau 2.8).

- A la mi-carrière, à l'âge moyen de presque 40 ans, l'âge de maturité et de grande efficacité professionnelle (34) l'enseignant aura atteint une scolarité moyenne équivalente à environ 16 ans d'études. Ses antécédents dans des domaines autres que l'enseignement sont presqu'inexistants et il se base pendant l'exercice de ses fonctions sur sa propre expérience évaluée maintenant à environ (1984) à 17 ans de travail dans le domaine (tableau 2.9).

B- L'EVALUATION:

L'information accumulée par les enseignants tout au cours de leur propre expérience dans le domaine scolaire s'avère satisfaisante puisque c'est à travers elle que leurs actes semblent porter fruit.

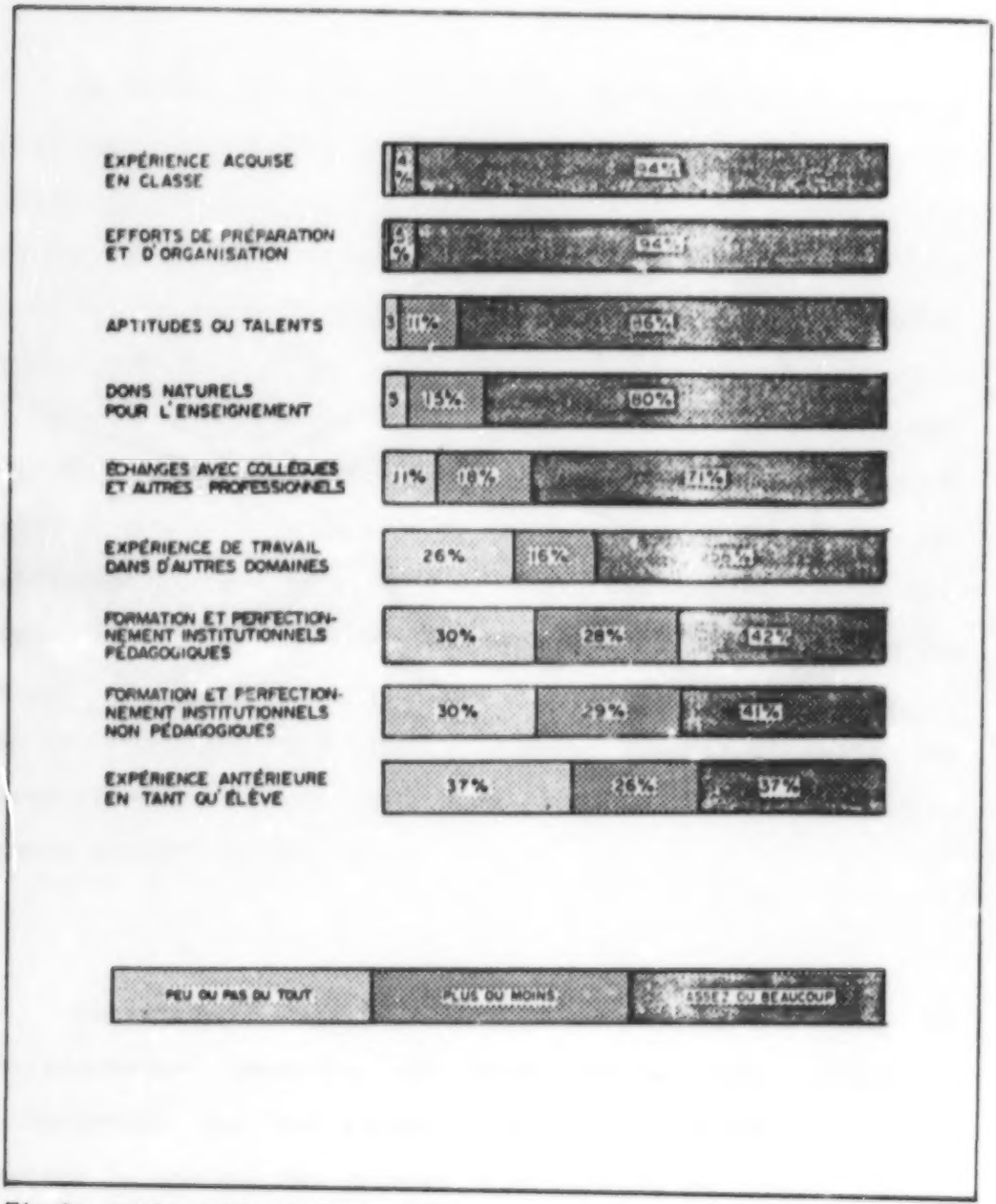
Lorsqu'on leur a demandé, dans l'étude socio-pédagogique, d'identifier les facteurs qui contribuent le plus à leur succès au travail, ils ont opté, par des pourcentages convaincants, pour des facteurs tels l'expérience acquise en classe (94%), l'effort de préparation en classe (94%), les aptitudes ou talents (86%), les dons naturels pour l'enseignement (80%) et les échanges entre collègues et autres professionnels (71%).

Tous ces facteurs de succès démontrent bien que c'est dans la pratique de sa profession que l'enseignant trouve la meilleure information à manipuler, celle qui l'engage, qui valorise ses actes pédagogiques. Cette information, il la puise dans son propre répertoire cognitif. Elle serait, en bonne partie, le fruit d'une élaboration cognitive issue de divers facteurs intrinsèques qui lui sont sans doute bénéfiques.

Quant au dernier facteur, échanges entre l'enseignant, ses collègues et d'autres professionnels, il semble que ce premier doive son succès au travail pédagogique à la "relation" harmonieuse existant entre lui et ceux qui oeuvrent dans le même domaine que lui et qui lui sont accessibles.

Le diagramme suivant reflète bien ce qui précède:

FIGURE 2.2



Etude socio-pédagogique (35)

2- RETROSPECTIVE

En somme, cet exercice nous permet de démontrer que les informations pédagogiques recueillies ou les connaissances acquises par l'enseignant lors de sa formation initiale et de son perfectionnement à l'université ne sont pas de nature à favoriser le fonctionnement optimal de ce dernier. Ressemblant plutôt à une source peu profonde où il ne peut s'abreuver que très peu, ces informations et ces connaissances ne l'alimentent pas adéquatement lors de la manipulation cognitive qu'il fait des choses éducatives. Elles jettent un éclairage insuffisant sur les buts prescrits et souhaités pour et par la raison d'être des actes pédagogiques posés. Elles ne satisfont pas le besoin de compréhension intégrale qu'un éducateur voudrait bien combler afin de retrouver la signification réelle de ce qu'il fait que ce soit à court, moyen ou long terme.

Cet exercice nous permet aussi de circonscrire l'état de l'information générale véhiculée dans le milieu scolaire, information qui est sensée atteindre l'enseignant et le mettre au courant des grandes orientations des choses éducatives.

En effet, cette information souffre d'un manque flagrant de fluidité, de clarté et de réversibilité. S'engageant dans un processus de communication handicapé par la présence de plusieurs émetteurs et récepteurs dont la responsabilité se limite à la diriger "vers le bas", elle renie la rétroaction de l'enseignant ou son besoin de participation à ce qui se passe et qui le concerne. Cet état de choses rend encore plus flou le cadre global de référence au centre duquel l'enseignant aimerait évoluer pour une meilleure compréhension de son propre rôle dans le système.

Cependant, à travers le gris-noir de cette triste réalité, une lueur émerge: le perfectionnement "à l'horizontale" de l'enseignant est jugé adéquat par ce dernier. C'est à travers lui que celui-ci reçoit une réponse immédiate plus satisfaisante à ses besoins véritables. Pourtant, il s'avère que plusieurs failles organisationnelles rendent cette source d'information encore insuffisante. Il demeure que son contenu se doit d'être plus riche, plus fondamental. A cet effet, les enseignants souhaitent un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique. Ce besoin a été manifesté, en 1978, par 66% des enseignants (36) et aujourd'hui rien ne laisse croire qu'il en est autrement.

Enfin, cet exercice nous permet de croire que c'est l'engagement à la fois instinctuel et raisonné de l'enseignant qui, en somme, constitue pour lui la meilleure source d'information à caractère pédagogique. C'est à travers sa propre expérience que l'enseignant aiguise ses facultés perceptuelles, élabore cognitivement les données relatives à ses interventions et établit une relation fonctionnelle plutôt satisfaisante entre lui et son environnement professionnel (aspect pédagogique).

Telle est une sorte de vue macroscopique de quelques sources d'informations que nous croyons être à l'origine de la perception de l'enseignant et de l'élaboration cognitive de ses actes pédagogiques. C'est à partir de divers extraits du portrait professionnel et des grandes lignes du profil de carrière des enseignants et enseignantes du Québec que nous avons mis en évidence les situations ainsi que les évaluations de ces diverses sources.

La congruence qui domine les résultats de l'étude socio-pédagogique, c'est-à-dire le fait que les enseignants n'attribuent pas massivement leur succès dans leur travail à leur formation initiale ou à leur perfectionnement (à la verticale), est de nature à valider les conclusions sur lesquelles nous sommes en voie de nous baser pour définir l'état motivationnel de l'acte pédagogique de ce professionnel de l'éducation.

3- LE COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANT, UN COMPORTEMENT ENGAGE:

Malgré la précarité des connaissances pshyco- et socio-pédagogiques de l'enseignant, il n'en demeure pas moins qu'il est un être engagé dans sa tâche.

Le tableau suivant dresse la situation de cet engagement.

TABLEAU 2.10

Degré d'engagement dans la tâche	Fréquence simple	Fréquence cumulée
Très fortement engagé	26%	26%
Fortement engagé	51%	77%
Moyennement engagé	21%	98%
Peu ou pas engagé	2%	100%

Tableau construit à partir de l'étude socio-pédagogique (37)

Ainsi, en 1978, 77% des enseignants se disaient au moins fortement engagés dans leur tâche.

D'après Valois, Lessard, Cormier et Toupin, aucune variable de base ne modifie d'une façon appréciable ou substantielle la tendance de ces résultats. Evidemment, il y a lieu de croire qu'il est plus ou moins socialement acceptable pour un individu de se déclarer peu ou pas engagé dans sa tâche. Selon nous, le fait que l'enseignant ait considéré ses efforts de préparation et d'organisation (Figure 2.3) comme l'un des facteurs dominants en rapport avec son succès au travail, annule ou du moins ammoindrit une telle possibilité.

Plus que cela, les projets d'avenir de l'enseignant de 1978 appuient l'engagement que manifeste ce dernier non seulement dans sa tâche actuelle mais aussi dans sa profonde volonté de demeurer lié au domaine de l'éducation. Seulement 11% des enseignants avaient déclaré à l'époque qu'ils étaient prêts à quitter complètement le domaine de l'éducation. Tous les autres projetaient de demeurer dans le domaine soit à titre d'enseignants avec les mêmes tâches ou comme enseignants mais avec plus de responsabilités pédagogiques, soit comme administrateur scolaire ou même comme éducateur pour un organisme quelconque.

Tout cela indique clairement la préférence marquée qu'avait l'enseignant de l'époque pour le domaine de l'éducation par rapport à tout autre domaine.

Le tableau suivant renferme des données statistiques pertinentes à ce sujet.

TABLEAU 2.11

Projets d'avenir	% (N= 2 713)
Demeurer dans l'enseignement	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques.	18%
Quitter l'enseignement pour avoir un poste au sein de l'adminstration scolaire	5%
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13%
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'édution	11%
TOTAL	100%

Tableau 79, étude socio-pédagogique (38)

Ces résultats, jumelés à ceux que nous avons rapportés précédemment (l'engagement, les facteurs de succès tels l'expérience acquise en classe, les aptitudes, les talents ou dons naturels pour l'enseignement) sont de nature à nous convaincre que l'existence de l'enseignant et la persistance ou la volonté de celui-ci de demeurer dans le domaine de l'éducation n'est pas un phénomène isolé mais répandu chez ce professionnel.

Certes cet engagement a des raisons et des racines. Mais, qu'importe ces raisons ou ces racines, ce qui est essentiel pour nous c'est le comportement de l'enseignant perçu par l'enseigant lui-même. Et ce comportement est un comportement engagé. Cela apparaît comme une dimension que nul ne peut ignorer lorsqu'il s'agit de procéder à une analyse comportementale de ce professionnel du monde de l'éducation.

Nous sommes aussi persuadés que l'enseignant croit en ses possibilités d'éducateur et est conscient, du moins intérieurement, du rôle social qu'il est appelé à jouer auprès des jeunes.

En 1978, 95% des enseignants se disaient d'accord, à différents degrés, avec l'idée que leur travail était vraiment important pour la société. En 1984, cette perception ne semble pas avoir subi de modifications. Le Conseil Supérieur révèle que ces derniers ont collectivement (à travers leur propre témoignage auprès de la commission d'étude) proclamé avec force qu'ils se considèrent comme des professionnels et qu'ils désirent être considérés comme tels (39). Ils tiennent à ce que leur rôle soit socialement reconnu à sa juste valeur (40).

L'étude du Conseil Supérieur ne rapporte aucun fait statistique à propos de l'engagement des enseignants dans leur tâche. Cependant, le désir manifesté par ces derniers à l'effet qu'ils voudraient vivre une implication encore plus active dans le domaine pédagogique (41) témoigne de la présence effective d'un tel engagement ou du moins de son état latent. Une telle réalité nous fait croire que même à travers la crise socio-économique et les événements socio-politiques des années 80, la flamme de l'enseignant n'est pas éteinte.

En somme, l'analyse du portrait professionnel de l'enseigant laisse entrevoir que ce dernier est une personne engagée dans sa tâche, qui, bien que consciente du rôle social qu'elle est appelée à jouer, voudrait se sentir appréciée et reconnue de son entourage immédiat et lointain.

4- CONNAISSANCES DEFICIENTES ET CONSEQUENCES:

Les choses pédagogiques de l'école d'aujourd'hui ne constituent pas une réalité stable. Elles ne sont pas fondées sur des objectifs à caractère permanent. L'école d'aujourd'hui est dynamique tout comme la société dont elle est le reflet. L'éducation et la pédagogie deviennent socio-éducation et socio-pédagogie. Engagé dans cette dynamique l'enseignant doit à la fois comprendre les situations complexes où vivent les jeunes et adapter les objectifs d'éducation tout comme les situations d'apprentissage afin que ces jeunes profitent au maximum de leur passage à l'école (42).

Dans un contexte social où des valeurs sont remises en question, où des attitudes nouvelles face au progrès social se développent chez les jeunes, où ces derniers, face à leur propre avenir, ne se comportent pas comme leurs aînés, où l'impact des média électroniques et écrits est énorme et où, dans certains milieux le chômage, la pauvreté, la consommation de drogues et d'alcool, l'exploitation sexuelle, la violence et les inégalités sociales font partie du décor quotidien des élèves, dans un tel contexte donc, l'enseignant ressemble souvent à un être qui affronte l'inconnu à la fois engagé et désarmé.

Ni la formation initiale de l'enseignant, ni son perfectionnement subséquent n'avaient prévu des éruptions aussi volcaniques dans la société. Ses connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation sont si minces qu'au coeur des renversements sociaux que vivent ses élèves, la perception qu'il se fait de ces derniers risque de l'entraîner vers des conceptualisations hâtives et hasardeuses à leur sujet.

Déjà, avant la crise socio-économique des dernières années, l'enseignant avait une représentation plutôt négative des élèves qui fréquentaient l'école québécoise. Cette situation était à la fois inquiétante (43) et paradoxale puisque l'enseignant considérait à l'époque "que la plus grande satisfaction pour un professeur, c'est avec ses élèves qu'il la trouve" (44). L'étude socio-pédagogique indique que cette mauvaise représentation est liée à des facteurs se rattachant davantage à l'organisation scolaire (programmes, évaluation, normes...) qu'aux perceptions individuelles des enseignants. Nous le croyons. Cependant, le cadre théorique que nous adoptons nous incite à croire aussi que le retard cognitif qu'accuse l'enseignant quant à ses connaissances et à sa compréhension de la nature et des causes possibles des mutations comportementales des élèves pourrait être une des causes de la représentation négative qu'il a de ces derniers.

L'enseignant se retrouve aussi au coeur d'une deuxième dynamique, celle des changements pédagogiques qui lui sont imposés par ceux qui suivent et analysent l'évolution psycho-sociale et socio-économique de la collectivité.

Les écoles québécoises ont, depuis 1977, été témoin de changements pédagogiques d'une ampleur considérable. On a assisté presque simultanément à l'application de nouveaux programmes d'études, d'une nouvelle politique d'évaluation et d'une nouvelle politique d'adaptation scolaire. Une telle réforme suppose une préparation adéquate de l'enseignant qui doit porter à la fois sur le quoi, le pourquoi et le comment des changements préconisés. Elle doit reposer sur le fait que les programmes d'études traduisent les valeurs et les objectifs de l'éducation qu'une société désire pour ses enfants. Elle doit tenir compte du fait que les contenus de ces programmes aussi bien que leur esprit sont la source d'inspiration de la plupart des activités pédagogiques auprès des jeunes (45). Enfin, une telle préparation doit être servie non seulement par une instrumentation adéquate mais aussi par un support pédagogique efficace afin que les enseignants puissent convenablement les mettre en oeuvre.

Or, l'information fournie à l'enseignant au sujet de ces renouveaux est tellement brève et hâtive qu'on croirait qu'elle se repose sur une formation initiale et un perfectionnement de grande qualité.

Nous avons esquissé la situation du perfectionnement "à l'horizontale" de l'enseignant et nous avons fait remarquer à quel point ce dernier y tient. A ce sujet, l'enseignant affirmait qu'il ne désirait pas seulement recevoir des directives sur les modalités d'application de ce nouveau régime mais qu'il préférait pouvoir échanger, observer, comparer, expérimenter, produire et participer. Or, une telle volonté se heurte à un manque de préparation adéquate dans la compréhension des changements d'ordre pédagogique et socio-pédagogique qui s'opèrent autour de lui, manque qui remonte aussi loin que sa formation initiale et son perfectionnement "à la verticale" (Figures 2.1 et 2.2).

Dans ce contexte, l'avènement des nouveaux programmes engendre de l'anxiété et de l'insécurité dans l'esprit de l'enseignant. Le Conseil Supérieur rapporte que l'implantation de ces programmes rend la tâche de celui-ci plus complexe, plus lourde et plus épuisante. Cette situation risque de ne faire produire au renouveau des programmes que des maigres fruits éducatifs.

Selon "La Condition Enseignante", le plus grand danger qui guette les nouveaux programmes est que, faute de les avoir assimilés et assumés, les enseignants les appliquent en trahissant les intentions éducatives qui les inspirent (46).

Les derniers renouveaux pédagogiques portent aussi sur le remplacement de l'évaluation traditionnelle (normative ou critériériée) par l'évaluation formative ainsi que sur l'intégration des enfants en difficultés.

Or, comme le stipule l'étude socio-pédagogique de 1978, l'enseignant n'est adéquatement servi ni par sa formation ni par son perfectionnement pour le faire plonger de plein gré dans de tels changements. Les figures 2.1 et 2.2 indiquent une satisfaction plutôt positive de l'enseignant à l'égard de ses connaissances sur l'évaluation des apprentissages des élèves (évaluation traditionnelle) mais une insatisfaction marquée vis-à-vis des connaissances acquises relatives à l'aide néccessaire aux enfants en difficultés.

Ainsi, le nouveau régime pédagogique invite subtilement l'enseignant à faire face à une double exigence. En effet, d'une part, on lui demande de se défaire de ses connaissances et de ses croyances à propos d'un mode d'évaluation du travail scolaire des élèves dont il se déclare satisfait, et, d'autre part, on le met devant le fait accompli en intégrant dans ses classes des élèves pour lesquels il n'est pas adéquatement préparé.

Une information basée sur les fondements théoriques et pratiques de tels changements est substantielle afin que l'enseignant assimile et intègre leur signification. Car, "dans la pratique, la dynamique du changement est plus exigeante que ne le laisse croire la théorie. Elle provoque des mutations sensibles dans les manières de penser et d'agir" (47). Or, nous le savons déjà, l'information qui parvient aux enseignants souffre de profondes anomalies.

La troisième et dernière dynamique que nous abordons et au centre de laquelle se retrouve l'enseignant est celle du réseau de relations humaines dans lequel s'inscrit son acte pédagogique et qui donne un sens des plus profonds à sa tâche.

Outre ses relations avec ses élèves, avec ses collègues et avec les autres professionnels de l'éducation dont il est modérément satisfait, l'enseignant aurait à améliorer ses relations avec son directeur d'école dont il ne perçoit pas parfaitement le rôle pédagogique. Il en va de même de ses relations avec les parents dont il ne comprend pas l'implication exacte dans le système. Les statistiques de 1978 révèlent que 57% des enseignants déclaraient avoir une attitude plus ou moins favorable à l'égard des parents (48) et que 61% d'entre eux se disaient pas ou partiellement satisfaits de leur relation professionnelle avec leur direction (49).

En 1984, le Conseil, sans s'appuyer sur des données statistiques plus récentes se penche sur l'état qualitatif de ces dites relations en stipulant qu'il y a bel et bien lieu de les améliorer (50).

La réalité est que, dans ce genre de relations, l'enseignant est souvent laissé seul face à ses perceptions et à son jugement. Sa formation initiale et son perfectionnement subséquent ne viennent pas l'alimenter cognitivement ou l'aider à mieux connaître ces intervenants du monde scolaire et à harmoniser son action pédagogique avec la leur.

En résumé, les connaissances de bases plutôt déficientes et l'information parfois chancelante, parfois absente, que l'enseignant a reçu tout au long de sa pratique, ont une triple conséquence allant de pair avec la triple dynamique au centre de laquelle évolue l'enseignant. Ce triplet se résume comme suit:

1- L'enseignant ne possède pas d'information socio-pédagogique adéquate à manipuler pour appliquer d'une façon précise et orientée les objectifs d'apprentissage selon les caractéristiques sociales de ses élèves.

2- L'enseignant est à court d'information pour situer et comprendre les fondements des changements pédagogiques qui affectent son environnement immédiat.

3- L'enseignant est laissé face à son propre jugement dans ses relations avec les divers intervenants du domaine scolaire, notamment ses directeurs et les parents des élèves.

CONCLUSION

Nous croyons que le caractère déficient des connaissances de l'enseignant que nous venons d'exposer n'est pas aussi maladif ou aussi chronique qu'on serait porté à l'imaginer. Pour nous, cette déficience serait plutôt une sorte de déficit qui existerait entre les connaissances acquises par l'enseignant et celles qu'il aurait fallu qu'il acquière pour s'enrichir cognitivement. Cette déficience représenterait le trou qu'il faudrait combler par l'ensemble des connaissances qui permettraient à l'enseignant de faire face adéquatement à des situations éducatives souvent en effervescence et constamment en évolution.

En d'autres termes, c'est le manque dans le caractère permanent (le suivi) de la formation et du perfectionnement du maître que nous tenons à mettre en évidence. Car si l'expérience accumulée de l'enseignant semble être pour ce dernier une source valable d'informations à manipuler cognitivement, elle s'avère du même coup insuffisante à lui faire découvrir la signification globale des buts éducatifs dont il est un des principaux promoteurs.

Le cadre théorique que nous avons adopté nous fait croire que tant et aussi longtemps que l'enseignant n'aura pas découvert cognitivement la **portée réelle et significative** des actes pédagogiques qu'il pose, son engagement dans la profession n'aura pour tout fruit que celui **d'actes simples** ou non orientés dont les résultats mèneront à l'incertitude, domaine dans lequel tout effort ou engagement est toujours à refaire.

Telle est l'évaluation que nous faisons de l'état de motivation de l'acte pédagogique posé par l'enseignant.

L'information inachevée que l'enseignant manipule limite son comportement à celui d'un **être engagé** dans un processus où l'imprévu l'emporte sur le prévu. L'élaboration cognitive qu'il en fait n'est pas de nature à déclencher chez lui une discrépance entre un état de choses actuel et un état de choses souhaité par son intervention pédagogique. L'acte pédagogique motivé, pour être amorcé et dirigé, a besoin d'un **standard** que l'enseignant introduit en lui lorsqu'il envisage d'agir vers les buts poursuivis ou les changements recherchés.

Mal informé, l'enseignant ne peut élaborer un projet d'action ou standard compatible avec les visées éducatives de l'environnement auquel il appartient ou dont il fait partie intégrante. C'est la signification globale de ces dites visées qui donne naissance à ce standard et par conséquent à l'acte pédagogique motivé.

L'aphorisme célèbre de Mager (1962) dit: "Si l'on ne sait pas où l'on va, on risque fort de se retrouver ailleurs" (51). Tel est, selon nous, le danger qui a toujours guetté l'enseignant engagé dont l'acte pédagogique n'est pas convenablement servi par une connaissance adéquate des choses éducatives et de la dynamique psycho-sociale dont elles sont à la fois les effets et les causes.

LISTE DES TABLEAUX DU CHAPITRE DEUXIEME

TABLEAU 2.1: Années de scolarité du corps enseignant officiellement reconnues pour fins de traitement (1978).

TABLEAU 2.2: Distribution des enseignants selon l'endroit de leur formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation (1978).

TABLEAU 2.3: Nombre d'années de scolarité reconnues par l'employeur pour le perfectionnement des enseignants (1978).

TABLEAU 2.4: Nombre d'années de scolarité des enseigants officiellement reconnues pour fins de traitement (1984).

TABLEAU 2.5: Données relatives à l'exercice d'un ou d'autres emplois par l'enseignant avant d'enseigner (1978).

TABLEAU 2.6: Données relatives au moment du choix de carrière par l'enseignant (1978).

TABLEAU 2.7: Données relatives à la participation de l'enseignant à des activités impliquant des jeunes et ce au cours de son adolescence ou au début de sa vie adulte (1978).

TABLEAU 2.8: Données relatives quant à l'exercice par l'enseignant d'un métier parallèle rémunéré (1978).

TABLEAU 2.9: Profil moyen de l'enseignant (1984).

TABLEAU 2.10: Données relatives au degré d'engagement de l'enseignant dans sa tâche (1978).

TABLEAU 2.11: Données relatives aux projets d'avenir de l'enseignant (1978).

LISTE DES FIGURES DU CHAPITRE DEUXIEME

FIGURE 2.1: Evaluation de la formation initiale des enseignants par eux-mêmes (1978)

FIGURE 2.2: Evaluation du perfectionnement "à la verticale" des enseigants par eux-mêmes (1978).

FIGURE 2.3: Détermination par les enseignants des facteurs de leur succès professionnel (1978).

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE DEUXIEME:

(1) NUTTIN J., Théorie de la motivation humaine, PUF, 1980, p.31.

(2) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, La Condition Enseignante, Avis au Ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, p.162.

(3) VALOIS P.,LESSARD C., CORMIER R.A. & TOUPIN L., Les Enseignants et les Enseignantes du Québec, Etude Socio-pédagogique, Gouvernement du Québec, Vol. 3, p.277, Extrait du tableau 82.

(4) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.23.

(5) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.21.

(6) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.29.

(7) VALOIS P. &.... idem, Vol.8, p.221.

(8) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.156.

(9) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.31.

(10) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.11.

(11) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.163.

(12) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.32.

(13) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.37.

(14) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.34.

(15) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.164.

(16) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.164.

(17) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.165.

(18) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.166.

(19) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.115.

(20) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.169.

(21) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.166.

(22) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, pp.127 à 130.

(23) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.129.

(24) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.129.

(25) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.129.

(26) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.130.

(27) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.130.

(28) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.173.

(29) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.188.

(30) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.169.

(31) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.213.

(32) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.212.

(33) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.11.

(34) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.9.

(35) VALOIS P. &.... idem, Vol.6, p.19.

(36) VALOIS P. &.... idem, Vol.8, p.229.

(37) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.252.

(38) VALOIS P. &.... idem, Vol.3, p.267.

(39) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.183.

(40) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.184.

(41) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.167.

(42) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, p.29.

(43) VALOIS P. &.... idem, Vol.5, p.32.

(44) VALOIS P. &.... idem, Vol.5, p.32.

(45) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.53.

(46) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.53.

(47) CONSEIL SUPERIEUR .... idem, p.59.

(48) VALOIS P. &.... idem, Vol.5, p.54.

(49) VALOIS P. &.... idem, Vol.5, p.51.

(50) CONSEIL SUPERIEUR.... idem, pp. 132-133.

(51) MAGER, R.F., Preparing objectives for programmed instruction, San Francisco, Fearon Publishers,1962.

CHAPITRE TROISIEME

L'ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE:
ENTRE LA THEORIE ET LA PRATIQUE

INTRODUCTION

Il existe à la base de l'intervention pédagogique non motivé de l'enseignant québécois les conséquences néfastes d'une formation initiale et d'un perfectionnement inappropriés. Nous croyons cela parce que les connaissances (les informations) que les institutions lui ont fournies ne le favorisent pas dans sa manipulation cognitive des choses scolaires telles qu'elles existent dans toute leur réalité, dans toute leur idéologie. Nous croyons aussi que si les choses pédagogiques de l'école étaient de nature stable, de telles conséquences (chapitre 2) se seraient résorbées ou atténuées soit avec le temps, l'engagement ou l'expérience grandissante de l'enseignant.

Toutefois, la dynamique sociale québécoise des dernières années, au-delà de certains aspects socio-politiques et socio-économiques qui l'ont caractérisée, a engendré des changements ayant sérieusement ébranlé le statu quo des choses pédagogiques et socio-pédagogiques actuelles. Or, et c'est là que réside le coeur de la problématique que nous soulevons, pour comprendre ces changements, l'enseignant ne peut malheureusement compter ni sur sa formation initiale ni sur son perfectionnement à l'université.

Certes, nous ne remuons pas cet élément du passé professionnel de l'enseignant dans le but de le rendre responsable de tous les malaises pédagogiques du monde scolaire. Nous aurions d'ailleurs trouvé cela à la fois absurde et inutile car nous croyons profondément en ses qualités d'humain expérimenté et engagé.

Plus que cela, en dépit de certaines rumeurs qui ne cessent de planer au dessus de lui, pour nous les aspirations de l'enseignant, comme pour tout humain, ne se résument pas à une sorte d'assouvissement paradisiaque de tous ses désirs (1). Ainsi croyons-nous que l'attrait du salaire et des conditions de travail ne pourraient expliquer que très partiellement la réalité de son engagement dans la profession. Plusieurs chercheurs sont d'ailleurs d'avis que de tels facteurs ne sont que des éléments de motivation très faibles (2).

Mettre en évidence la réalité décrivant l'état de la formation et du perfectionnement universitaire de l'enseignant dans la perspective de pouvoir identifier un moyen de corriger la situation qui en découle: tel était, dès le départ, le sens que nous avons voulu insuffler à notre démarche.

Maintenant que les fondements théoriques du comportement motivé de l'enseignant sont exposés et que les faits nous ont permis d'expliquer le caractère simple ou non orienté de l'acte pédagogique de ce dernier, nous pouvons nous diriger vers le but immédiat de notre recherche à savoir comment cet acte simple pourrait se transformer en un acte motivé.

Dans le but d'actualiser nos propos tout en leur donnant une portée vers demain, nous tâcherons, dans la mesure du possible, de nous référer à l'avènement du nouveau régime pédagogique dans les écoles primaires et secondaires, celui à travers lequel concepteurs et planificateurs du MEQ voudraient bien promouvoir la qualité de l'acte pédagogique (3).

1- DU BESOIN AU PROJET D'ACTION

A l'heure où l'ensemble de l'évolution scolaire québécoise, avec ses succès et ses demi-succès, avec ses silences et ses reports, peut enfin trouver une occasion de relance et d'achèvement (4), on ne peut continuer à ignorer l'enseignant en le laissant à la remorque de son répertoire cognitif déficitaire en termes de connaissances d'ordre psycho- et socio-pédagogique.

Pour nous, il est bien évident que si "la formation des maîtres s'avère une dramatique illusion" (5), ce n'est pas l'enseignant qui s'en nourrit en se prétendant parfait connaisseur de la signification globale de son propre acte pédagogique. Au contraire, la situation de l'information véhiculée en milieu scolaire, telle qu'actualisée dans la "Condition Enseignante" (1984) et telle que nous l'avons décrite dans notre deuxième chapitre, nous fait croire que ce sont plutôt les planificateurs et les promoteurs de ce régime qui agissent comme s'il en était ainsi, c'est-à-dire sans tenir compte du passé cognitif de l'enseignant. En effet, le nouveau régime pédagogique vient à peine d'être installé dans les écoles que nous assistons déjà à des anomalies quant à la manière de le promouvoir.

Le Conseil Supérieur de l'Education, dans sa description de la situation concernant l'avènement du nouveau régime pédagogique dans les écoles primaires et secondaires, donne encore plus de crédibilité à nos croyances. Selon les témoignages reçus, il semble que

> les autorités ministérielles aient surestimé les capacités de l'enseignant en le considérant comme apte à assimiler, sans aide appréciable, et la manière et l'esprit qu'exige la dynamique du dernier changement souhaité sur le plan pédagogique. A cet effet, on rapporte que "le peu de préparation formelle des enseignants en vue de l'application des programmes apparaît en trop de milieux comme l'un des griefs majeurs. Certes, des moyens ont été pris pour rejoindre les enseignants dans des sessions d'information ou lors de journées pédagogiques. Le grand nombre d'enseignants obligeait cependant à ce qu'on agisse souvent par personnes interposées ("agents multiplicateurs"), notamment dans les régions étendues. On peut évaluer qu'en moyenne les enseignants ont pu consacrer environ trois jours aux nouveaux programmes... (6).

Cela est-il suffisant?

Il existe donc aussi, à la base de l'intervention pédagogique quotidienne de l'enseignant québécois, les conséquences néfastes d'une information inachevée qui ne parvient pas à le mettre au diapason d'un projet éducatif global au sein duquel il pourra enfin évoluer en toute connaissance de cause.

A l'aube d'une réforme axée sur la qualité de l'acte pédagogique, une note discordante sonne à l'intérieur même de l'unité fonctionnelle binaire associant l'enseignant à son environnement professionnel (7). Or cela, croyons-nous, ne peut faire autrement que priver tout processus motivationnel de son étincelle de déclenchement.

Cet état de choses n'indique-t-il pas que le comportement engagé actuel de l'enseignant devra continuer à se déployer en marge d'une **directionnalité commune** propre à toute entreprise commune qui tient à réaliser des buts communs? Actuellement plusieurs données factuelles incitent à faire croire que l'enseignant engagé **se comporte** en élaborant et en manipulant de l'information trop subjective, trop rudimentaire pour garantir sa compréhension intégrale des choses pédagogiques de l'heure. La signification objective de tout ce qui le lie au contexte dans lequel se déroule son acte pédagogique se noie dans une mer d'incertitude, de méconnaissance ou parfois d'ignorance.

Le cadre théorique que nous adoptons nous le confirme. Seul le comportement engagé de l'enseignant, qui indique déjà une relation préférentielle entre lui et son environnement professionnel, n'est pas suffisant pour rendre son acte pédagogique motivé.

Où est l'accord de base entre lui et cet environnement? Où est le cadre de référence global auquel il doit référer pour justifier la portée de son comportement? Où est la prévisibilité des actes qu'il pose? Quelle est la valeur de l'affection, de l'appréciation et de la réciprocité qu'il attend de son environnement? Toutes ces relations requises pour le fonctionnement optimal (besoins) de tout individu ne semblent-elles pas presque absentes du cadre de la vie professionnelle de l'enseignant? Une telle absence ne priverait-elle pas ce dernier de voir son action orientée vers des buts clairs et précis? Une telle lacune ne le condamnerait-elle pas à poser, malgré toute bonne volonté de sa part, des actes pédagogiques non motivés ou simples?

C'est en entrant en relation fonctionnelle d'une façon active et non passive avec son environnement, en éprouvant le plaisir d'être la cause des événements, en cherchant sa consistance interne, en préservant son idendité autonome à l'intérieur d'interactions sociales à caractère réciproque où on lui témoigne de l'affection, de l'appréciation et de la coopération et enfin en recevant de l'information le référant à un cadre gobal où les événements qui l'entourent trouvent une explication adéquate que l'humain se propose de construire un projet d'action individuel mobilisant son comportement vers la concrétisation d'actes orientés ou motivés. Cela constitue l'un des aspects importants de la théorie de la motivation humaine de Nuttin que nous tentons de mettre à profit dans le cas de l'enseignant.

Il est évident que dans le cadre de la présente recherche nous sommes astreints à rétrécir notre champ d'analyse à l'un de ces besoins ou à l'une de ces relations requises pour le fonctionnement optimal de l'enseignant. Ainsi devrons-nous, pour demeurer conséquent avec les données statistiques de notre deuxième chapitre, nous attarder à l'un de ces besoins, soit le besoin d'informations. Nous focaliserons donc sur le contenu même du déficit qu'accuse l'enseignant en termes de connaissances d'ordre pédagogique, psycho- et socio-pédagogique.

Cette façon de procéder nous permet de trouver le moyen d'unifier l'enseignant et l'environnement dans lequel il évolue et sans lequel tout processus vers une action pédagogique motivée serait biaisé à la source.

Du besoin au projet d'action... L'enseignant est en quête pour son fonctionnement optimal de contact cognitif avec son environnement. C'est d'ailleurs l'essence même de sa relation avec ce dernier. A la fois acteur et observateur, l'enseignant tient à manipuler mentalement la signification de ce qu'il fait. Il a besoin pour cela d'un cadre global de référence, une sorte de conception qui représenterait pour lui l'ordre réel des choses dans lesquelles il est installé. C'est du besoin de compréhension intégrale de l'enseignant qu'il s'agit lorsque celui-ci cherche à "mettre à leur place" les événements dont il est témoin ou lorsqu'il est question pour lui de donner une directionnalité précise à son propre comportement (8).

2- DE L'INFORMATION..... MAIS DANS UN CADRE DE REFERENCE...

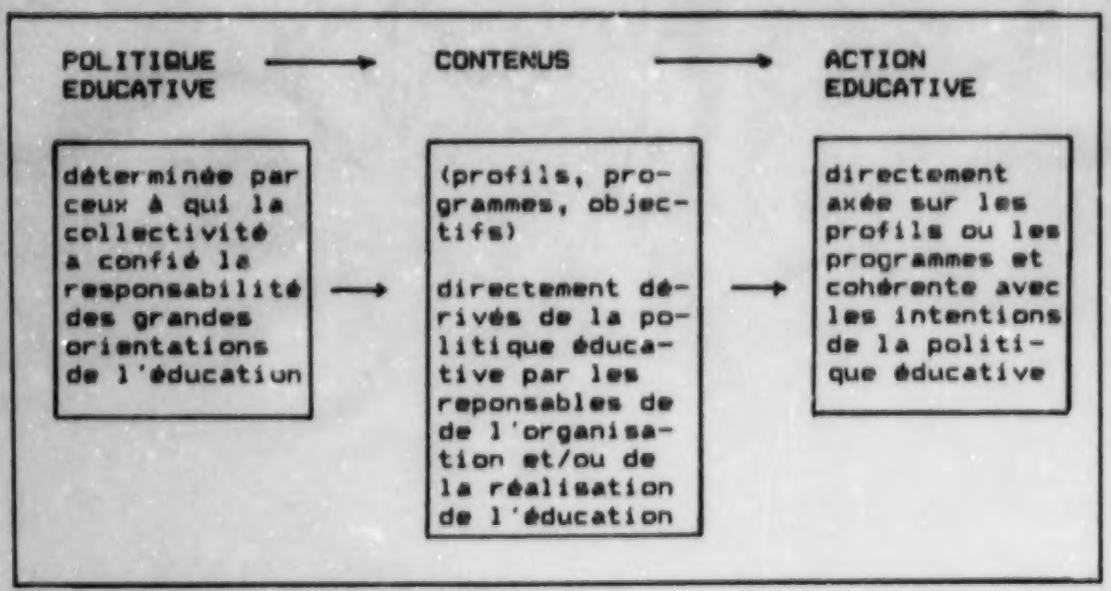
> L'éducation met en cause l'avenir de la collectivité. Elle influence le sort des individus, implique des budgets considérables et engendre le potentiel d'action d'une communauté. Ce serait un leurre de croire que seul le bon sens et l'intuition suffisent à en assurer la meilleure issue (9).

L'éducation est une entreprise trop fondamentale pour qu'on prenne le risque de l'aborder sans une action consciente, organisée, orientée vers des fins, des buts et des objectifs précis. Toutefois, tout ce qui est conçu pour la réaliser, à partir des intentions politiques jusqu'à la mise en oeuvre d'objectifs opérationnels et jusqu'à l'application des programmes d'enseignement, passe forcément par l'enseignant avant d'atteindre le vrai bénéficiaire, l'élève. Voilà un fait que nul ne peut nier. Il incombe donc à ce premier d'accomplir sa tâche d'une façon <u>consciente et organisée</u>.

Or, agir de la sorte c'est savoir où l'on veut aller; et ce n'est pas seulement le savoir vaguement, c'est être en mesure de subordonner les moyens aux fins, c'est savoir déterminer le résultat que l'on attend de son action (10). Agir ainsi, c'est se comporter d'une façon motivée car le comportement motivé est dynamique et directionnel et s'inscrit à l'intérieur d'un plan d'action orienté vers le but, projet ou standard posé par l'individu (11).

Agir d'une manière consciente et organisée c'est, pour l'enseignant, inscrire son action dans le cadre d'un **projet éducatif** ou d'une **politique éducative** déterminée par ceux à qui la collectivité a confié la responsabilté des grandes orientations de l'éducation. Car si les contenus pédagogiques (profils, programmes, objectifs) sont dérivés d'une telle politique ou d'un tel projet, l'action pédagogique (l'enseignement des contenus) doit être cohérente avec les intentions de cette dernière.

Cette façon de voir les choses pédagogiques nous est inspirée par Louis D'Hainaut (1983). En effet ce socio-pédagogue oeuvrant au sein de L'UNESCO nous propose le modèle universel suivant (12), modèle qui situe le prérequis à toute action éducative consciente et organisée.



L'école québécoise vit depuis quelques années déjà en plein coeur d'un renouveau pédagogique qui avait dès son origine un double objectif: d'une part faire le point et évaluer le chemin parcouru depuis la grande réforme du tournant des années 60 et d'autre part, corriger certaines trajectoires et procéder à certaines relances de portées essentiellement qualitative (13).

Tout ce renouveau n'est pas né du néant. il porte au contraire sur des fondements socio-pédagogiques, socio-politiques et socio-économiques bien précis. Il émane de l'intervention de ceux qui suivent de près l'évolution sociale, intervention qui cherche à consolider, à approfondir ou à améliorer certains acquis en termes d'éducation et à en redresser ou à en éliminer d'autres. Ce renouveau a donc un contexte qui justifie son existence.

Le cadre de référence par excellence auquel un enseignant devrait se rapporter avant, pendant et après son action pédagogique est celui de la politique éducative de son milieu et du contexte social dans lequel cette dernière s'inscrit. Cette politique devrait être clarifiée au maximum de manière à ce que l'enseignant ne trahisse pas les intentions qui l'inspirent.

Ceci ne signifie pas nécessairement qu'un enseignant soit strictement lié à une telle politique mais que "ses écarts par rapport à celle-ci soient conscients et intentionnels" (14), que ses déviations soient faciles à repérer, à expliquer, à corriger si jamais le bien individuel ou collectif de l'élève est remis en cause. En d'autres termes, parmi les informations essentielles à la compréhension intégrale par l'enseignant du système éducatif auquel il appartient, se trouvent les intentions des concepteurs de la politique éducative, coeur ou moteur de ce système.

Il est primordial pour l'acteur principal de la scène pédagogique que cette politique soit intelligible. Il faut qu'elle lui dévoile les options fondamentales qui orientent l'éducation et particulièrement ses priorités individuelles ou sociales et les besoins ou demandes qu'elle doit satisfaire. Il est nécessaire qu'elle lui indique les valeurs sur lesquelles elle s'appuie, qu'elle lui révèle la conception de la connaissance et de la culture qui sous-tend l'action éducative (15).

La politique éducative de la province fait partie de l'environnement professionnel de l'enseignant québécois. Afin qu'il puisse la percevoir et la connaître, il faudrait qu'elle se prête activement à être perçue et connue par lui (16).

En d'autres termes, si pour les planificateurs, une politique éducative doit être promue pour être connue et appliquée, cela suppose que pour l'enseignant, elle doit être connue pour être promue et appliquée. Or, comment cela est-il possible si l'information véhiculée dans le milieu scolaire ne circule pas régulièrement et n'atteint pas ses destinataires, si elle est muette sur les intentions réelles des planificateurs qui ont à promouvoir les contenus et les finalités des curricula pédagogiques (17)?

Le contenu de la politique éducative devrait être clairement énoncé et annoncé à qui de droit, donc à l'enseignant. De plus il faudrait qu'il soit justifié et expliqué de façon à ce qu'il fasse partie d'un cadre global de référence valable à l'intérieur duquel ce dernier trouverait la signification des actes pédagogiques qu'il pose.

Qui doit tirer le plus grand avantage de l'action éducative? L'éducation est-elle orientée vers le passé (la tradition), vers le présent, ou bien vers un futur spécifié par un modèle hypothétique de société ou par un modèle précis de société? Est-elle conçue pour augmenter ou diminuer le pouvoir du citoyen par rapport à l'état, pour augmenter ou diminuer les différences entre les citoyens, etc...? Quelle est l'étendue de la population étudiante visée par elle? Selon quel régime (ouvert, limité ou très restreint) cette population y a-t-elle accès? (18)

L'éducation offre-t-elle un curriculum commun peu importe le sexe et les aptitudes individuelles? Comment y exerce-t-on le partage du pouvoir de décision? Pour la réaliser accorde-t-on la priorité aux fins de la politique éducative par rapport aux moyens ou la priorité inverse? A quel domaine est-elle plus particulièrement consacrée: au domaine cognitif, affectif ou psychomoteur ou peut-être à un équilibre entre les trois domaines? Quelles sont les hiérarchies entre ses options fondamentales et les limites de celles-ci? Les valeurs qu'elle sous-tend sont-elles à imposer ou à promouvoir? Dans quelle dynamique culturelle s'inscrit-elle? Sur quelle conception de la connaissance s'appuie-t-elle et quels modes de pensée privilégie-t-elle chez l'élève (18)?

Ce sont les réponses à ce genre de questions qui constituent en somme l'ensemble des déclarations d'intentions de la part des autorités ministérielles en termes d'éducation au Québec. Les discours politiques, les Livres Vert puis Orange sur les nouvelles orientations en termes d'éducation parus suite à diverses consultations massives, les documents de toutes sortes acheminés vers les commissions scolaires démontrent bien que l'information sur le contenu de la politique éducative québécoise actuelle est bel et bien disponible. Cependant, la situation de l'information véhiculée en milieu scolaire nous met devant la malheureuse évidence à l'effet que ce contenu n'est pas entièrement connu, perçu par l'enseignant.

"Effectivement, il se révèle que les enseignants, pour un bon nombre, sont souvent dans une sérieuse ignorance de ce qui provient des hauts lieux de décision: le ministère de l'Education et les commissions scolaires. Ils savent parfois peu ou rien de leurs politiques, de leurs règles, de leurs plans à court ou à moyen terme, de leurs intentions, de leurs services, de leurs publications, du sens des changements attendus de l'école. Plus souvent qu'on le pense, certains documents, par exemple tel guide pédagogique émanant du MEQ, ne leur parviennent que longtemps après leur publication ou demeurent tout simplement sur les tablettes quelque part" (19).

C'est ce genre de témoignages reçus par le Conseil Supérieur de l'Education qui nous renseigne sur les difficultés qu'éprouve l'enseignant quand il s'agit pour lui de poser des actes pédagogiques motivés.

Bien sûr ce serait de notre part à la fois faux et injuste de prétendre que l'enseignant québécois ignore d'emblée toutes les intentions des concepteurs et des planificateurs du système d'éducation auquel il appartient. Depuis l'avènement du nouveau régime pédagogique, il reçoit des bribes d'informations, il agit, il applique des programmes, il continue à poser des actes pédagogiques. Son expérience, ses aptitudes, son engagement lui font découvrir le contenu de certaines options fondamentales du système.

L'enseignant sait par exemple que le système éducatif québécois est ouvert, égalitaire en ce sens qu'il offre à tous les élèves l'égalité des chances d'être éduqué. Il est au courant que les objectifs d'apprentissage sont renouvelés et gravitent actuellement autour d'un programme de formation de base. Il utilise de nouveaux manuels et applique de nouvelles méthodes.

L'enseignant sait aussi qu'autour de lui le système se décentralise de plus en plus. Il s'apperçoit que certaines commissions scolaires se sont dissoutes pour se retrouver dans de nouvelles structures. Il est conscient de la responsabilité accrue de l'école en tant qu'entité de plus en plus autonome et du pouvoir explicite qu'y exercent les parents puisque ceux-ci participent désormais à l'élaboration et à l'évaluation du projet éducatif exclusif à leur école.

L'enseignant sait aussi que l'école protège le respect des droits et libertés de conscience et de religion. Mais l'ennui est que la situation de l'information hâtée et inachevée semble indiquer que l'enseignant sait tout cela parce qu'il doit le savoir, parce qu'il finit par le savoir en accumulant des morceaux de données scolaires et pédagogiques dont le lien est tantôt fragile, tantôt inexistant.

"On ne vit pas des choses mais du sens des choses", écrivit un jour Georges Bernanos.

Cela voudrait dire pour nous que l'enseignant n'est pas seulement en quête de connaissances mais aussi de cohérence. Son intervention pédagogique, au risque de le répéter, devient désorientée lorsque la signification globale des finalités de l'éducation n'est pas intégrée par lui. Elle finit par être non-motivée lorsqu'auprès de l'élève elle se limite à la recherche d'effets immédiats plutôt que des résultats à portée prolongée. C'est pour cela que seul le contenu de la politique éducative et la connaissance de ce contenu ne peuvent constituer un cadre de référence entier et suffisant pour l'enseignant.

Afin de pouvoir combler le déficit qui existerait entre ses connaissances actuelles et celles qu'il faudrait qu'il acquière pour s'enrichir cognitivement, l'enseignant ne devrait pas posséder seulement les données relatives aux options fondamentales, aux valeurs et à la conception de la connaissance et de la culture telles qu'elles sont souhaitées par leurs concepteurs. Il devrait, croyons-nous, s'enrichir aussi des fondements théoriques qui justifient ces mêmes données afin de circonscrire le contexte dans lequel tout cela a lieu.

C'est ainsi que l'enseignant pourrait améliorer sa compréhension des changements pédagogiques qui surviennent dans son environnement et s'adapter aux caractères sociaux de ses élèves (20). C'est ainsi qu'il pallierait au manque laissé par sa formation initiale et par son perfectionnement subséquent quant à ses connaissances relatives aux acpects sociaux, politiques, économiques et administratifs des choses éducatives. (Tableaux 2.1 et 2.2)

C'est ainsi, croyons-nous, que l'enseignant s'associerait à un environnement dont il saurait partager la richesse de sa signification. Nuttin irait jusqu'à dire qu'en dehors d'une telle association, l'enseignant n'existerait pas. L'environnement en question serait la situation pédagogique significative telle qu'elle serait perçue par ce dernier.

C'est enfin en étant en mesure d'identifier le résultat attendu à la fois par lui-même et par son environnement quant à la portée de son action éducative, que l'enseignant deviendrait plus enclin à poser des actes pédagogiques motivés, ceux qui seraient issus du standard qu'il aurait introduit pour passer de ce qu'il perçoit de la réalité scolaire à ce qu'il en conçoit à partir de sa connaissance du contenu et surtout de sa compréhension des fondements de la politique éducative de son environnement.

3- LES CURRICULA, UNE AUTRE DIMENSION DU CADRE DE REFERENCE:

Certes, il ne suffit pas à l'enseignant de connaître et de comprendre les divers courants philosophiques ou sociologiques qui tentent de justifier le contenu et les fondements de la politique éducative du système auquel il appartient. En tant que praticien de l'enseignement, l'enseignant ne peut patauger trop longtemps dans l'abstrait. Il est surtout engagé pour poser des actes concrets qui soient congruents avec des buts ou objectifs opérationnels inscrits eux aussi dans un cadre de référence précis.

L'autre dimension du cadre de référence indispensable à l'enseignant est d'ordre plus pratique, plus palpable, plus opérationnel. Elle concerne l'information qu'on devrait lui communiquer au sujet des curricula pédagogiques élaborés pour aboutir aux fins dictées par la politique éducative. Car si une idée précise de la politique éducative est de nature à rendre <u>conscients</u> l'intervention pédagogique de l'enseignant, une connaissance adéquate du curriculum conçu pour l'élève ferait en sorte que celle-ci puisse recouvrer le caractère d'action <u>organisée</u> dont elle a besoin pour être orientée.

Depuis l'avènement du nouveau régime pédagogique, des programmes de formation générale ont été officiellement et successivement lancés en milieu scolaire. Les planificateurs avaient fixé un calendrier d'application allant du premier juillet 1982 jusqu'au premier juillet 1986.

> Cette application devait être précédée par une phase dite d'implantation où l'on devait transmettre de l'information aux enseignants et les préparer à la mise en oeuvre de ces programmes. Les programmes actuels succèdent désormais au précédents "programmes cadres". Ils sont structurés autour d'objectifs généraux, d'objectifs terminaux d'objectifs intermédiaires et de contenus d'apprentissage bien identifiés. Le plupart de ces objectifs supposent chez l'enseignant qu'il modifie sa vision du programme, qu'il adopte des démarches pédagogiques nouvelles et qu'il pousse plus avant l'évaluation des apprentissages des élèves (21).

Nous nous sommes déjà exprimé à propos du caractère bref de l'information communiquée à l'enseignant concernant l'implantation des nouveaux programmes. Rappelons seulement qu'en 1984 certains enseignants du Québec n'auraient reçu aucune séance d'information ni sur le contenu de ces programmes ni sur leurs finalités et que d'autres s'en seraient familiarisés au cours d'une dizaine de séances seulement (22). Nous voudrions maintenant nous pencher sur le caractère incomplet de cette information.

La dynamique du changement est plus exigeante en réalité, surtout lorsqu'elle doit s'appliquer sur une large échelle. Elle provoque des mutations sensibles dans les manières de penser et d'agir (23). A notre avis, une telle mutation ne peut s'effectuer que si l'enseignant est mis au diapason des finalités préconisées par la nouvelle politique éducative. Une telle mutation suppose que l'enseignant adopte d'autres comportements. Elle se concrétise non seulement à travers ce que l'on sait (perception) du contenu technique d'un programme à enseigner mais aussi en se moulant au nouvel esprit soufflé (conception) dans ce dernier. Enfin, elle se matérialise lorsque l'enseignant situe concrètement l'information reçue (manipulation cognitive) dans une seconde dimension de son cadre global de référence, soit celle du curriculum conçu pour l'élève.

Un curriculum est plus qu'un programme. Il s'exprime habituellement en termes d'intentions, de contenus, de progressions, de méthodes ou de moyens à mettre en oeuvre pour enseigner et évaluer. Il devient fonctionnel lorsqu'il contient aussi des objectifs pédagogiques opérationnels qui sont fonction de profils pédagogiques spécifiés pour l'élève. Pour être congruent avec la politique éducative, un curriculum opérationnel devrait préciser non seulement les résultats attendus chez l'enseigné mais aussi les résultats attendus dans la société ou le groupe intéressé par l'action éducative (24).

Dans la pratique, chaque commission scolaire offre un programme institutionnel dans lequel on retrouve une gille des matières offertes à l'élève selon l'année ou le cycle d'étude (*). A notre avis, l'enseignant est au courant du contenu d'une telle liste puisque la répartition des tâches en dépend. Cependant, ses connaissances à ce sujet se limiteraient aux noms et aux numéros d'identification des programmes offerts, l'information à ce sujet étant sommaire.

Dans la pratique, l'enseignant sait peu ou rien du contenu et des objectifs globaux ou intermédiares qui édifient le curriculum de l'élève. Pragmatique, il se limite à fixer toute son attention tout au plus sur les matières qui concernent son champ d'enseignement. Cela veut dire qu'au cycle secondaire, par exemple, un enseignant de mathématiques ou de sciences ne se soucie que peu du contenu et des objectifs d'un programme de français, d'histoire, de géographie ou même de sciences familiales. Pourtant, tous ces programmes font partie intégrale d'un plan d'action commun. Tous ces objectifs sont élaborés autour d'une option fondamentale qui est celle de la formation générale de l'élève. A cet effet nous croyons que l'acte pédagogique posé, bien que souvent spécifique à une matière donnée ou à un programme défini, ne peut se déployer en marge d'une telle option fondamentale choisie par les concepteurs.

(*) situation plus actuelle à l'école secondaire.

L'enseignant pose actuellement des actes pédagogiques engagés et les résultats qu'il attend de ses élèves semblent surtout être fonction des objectifs spécifiques des programmes qu'il enseigne. Mais le fait est que, globalement, ces actes ne portent pas les fruits escomptés. Les critiques qui ont souvent rappelé la piètre qualité de l'enseignement au primaire et au secondaire sont témoins de cet état de choses.

Un curriculum, rappelons-nous, est beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Il ne précise pas seulement les résultats attendus chez l'élève mais aussi les résultats attendus dans la société ou le groupe intéressé par l'action éducative. L'enseignant devrait tenir compte de cette notion fondamentale s'il désire revaloriser son propre rôle social. Il aurait avantage à harmoniser son action avec celle de ses collègues. Mais encore faut-il que de l'information précise au sujet des curricula lui parvienne d'une façon moins parcellaire, d'une manière plus complète...

Connaître le curriculum de l'élève serait, pour l'enseignant retenir et manipuler toute l'information concernant les contenus des programmes offerts dans son école, dans sa commission scolaire. Ce serait identifier sans difficultés l'antécédant cognitif de l'élève tout aussi bien que le conséquent de ses propres actes pédagogiques auprès de ce dernier.

Tout cela est possible et réalisable (nous le verrons dans un autre chapitre) malgré la diversité des matières enseignées surtout au cycle secondaire. Mais même au cycle primaire, le contenu de ce que l'autre enseigne et les méthodes que l'autre utilise sont une source d'informations essentielles pour poser un acte pédagogique organisé, orienté. C'est un acquis cognitif qui augmente la prévisibilité des effets recherchés pour l'élève. Sur le plan pratique, il représente pour l'enseignant une sorte d'accord tacite collectif facilitant son rôle individuel dans l'entreprise collective qu'est l'éducation. Les performances individuelles ne sont-elles pas meilleures lorsque les individus travaillent avec les autres plutôt que lorsqu'ils posent des actes solitaires (25)?

Connaître le contenu de ce que l'autre enseigne et les méthodes que l'autre utilise, c'est avant tout être informé sur l'étendue du curriculum conçu pour l'élève afin de pouvoir situer les progressions partielles et la progression globale de ce dernier sur le plan pédagogique. "L'essentiel n'est pas la hauteur des intentions mais ce qu'apprend l'élève" (26). Chaque année scolaire suppose un profil de sortie pour ce dernier dont chaque enseignant devrait tenir compte. Un tel profil envisagé en termes d'objectifs précis serait à court terme le profil d'entrée pour l'année scolaire suivante et à long terme une partie intégrale du profil final de sortie de l'élève.

En somme, l'enseignant a besoin de savoir "pourquoi enseigner" plus que le "quoi enseigner" et le "comment enseigner". C'est sa recherche de la signification des actes qu'il pose qui est à la source de cette nécessité. Il puiserait une telle signification à même l'information reçue sur le contenu et les fondements d'une politique éducative transparente ainsi que sur le contenu et les modalités d'application d'un curriculum global de l'élève. Une telle signification deviendrait celle de la collectivité enseignante dont les actes pédagogiques seraient concertés, organisés.

Ainsi, l'information véhiculée en milieu scolaire que nous avons qualifiée de brève et de hâtive concerne surtout les grandes lignes de la politique éducative du système et ce qui a trait aux contenus, aux objectifs des programmes scolaires tout comme aux modes de leur application. Par contre celle que nous considérons incomplète ou inachevée se rapporte surtout aux fondements mêmes de la politique éducative et au contenu des curricula élaborés à partir de cette dernière.

Le portrait professionnel de l'enseignant d'aujourd'hui n'est plus celui de l'individu qu'il faut former, reformer ou perfectionner d'une façon classique. C'est le portrait de celui dont il faut utiliser les capacités de perception cognitive en l'informant adéquatement c'est-à-dire d'une façon logique et cohérente.

A un âge moyen de presque 40 ans et avec une scolarité moyenne de 16 ans et une expérience moyenne dans le domaine de 17 ans, l'enseignant est dans une phase de maturité et d'efficacité professionnelle (27); il a atteint des niveaux élevés de compétence et d'expérience (28).

Il existe bien sûr, comme dans tout secteur d'activité, un certain nombre d'enseignants égarés ou désaffectés. Mais en général, ce n'est pas la compétence ou l'intérêt qui font défaut chez ce professionnel. C'est plutôt l'absence d'une image claire des objectifs poursuivis par le renouveau pédagogique et d'une perception nette du champ de connaissances propre à l'éducation qui font qu'en milieu scolaire les efforts déployés sont débridés et que parfois même, ils s'annulent (29).

Un perfectionnement en termes de connaissances éparses ou trop générales serait une option inutile à considérer dans le cas de l'enseignant. Il faudrait surtout parler, "d'une culture professionnelle véritable", celle qui fait la distinction entre le simple instructeur et l'éducateur authentique. Aujourd'hui, il faudrait amener l'enseignant à dépasser la technique en elle-même pour la mettre constamment au service d'objectifs éducatifs qui transcendent la discipline enseignée (30). Or cette transcendance ne dépendrait-elle pas de la possibilité offerte à l'enseignant de référer à un cadre précis?

Un comportement est motivé soit par des exigences innées (éviter le déplaisir, par exemple), soit par des buts construits (31). C'est dans cette deuxième catégorie que nous placerions l'acte pédagogique motivé de l'enseignant. L'information qu'il reçoit alimente sa perception. La manipulation cognitive de cette information lui fait concevoir les buts à atteindre.

C'est ainsi qu'il pourrait construire le standard qui dirige et régularise son action de ce qui est perçu vers ce qui est conçu (32). Le fait de pouvoir situer son action dans un cadre de référence précis (politique éducative et curriculum) lui faciliterait la construction d'un tel standard déclencheur de l'acte motivé.

4- LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE: UNE TROISIEME DIMENSION:

L'acte pédagogique est un acte concret. Il réfère à un cadre encore plus précis que celui délimité par la politique éducative globale du système et les curricula pédagogiques qui en sont issus. Il ne s'adresse pas à une population étudiante anonyme mais bel et bien à des élèves appartenant à un milieu, à une école. Cette réalité devient aujourd'hui encore plus transparente dans la mesure où l'enseignant se rend à l'évidence que l'école est devenue, de par la nouvelle réforme, une entité beaucoup plus autonome, plus responsable qu'autrefois.

En fait, "la responsabilisation" de l'école est une option fondamentale de la nouvelle politique éducative québécoise constituant en soi une réponse aux préoccupations des parents, des enseignants et des citoyens, c'est-à-dire ceux qui placent le plus souvent l'école au centre de leurs discours sur l'éducation (33). Faut-il rappeler que 72% des parents consultés lors des discussions sur le Livre vert, en 1978, étaient d'accord avec la perspective de donner moins de responsabilités aux commissions scolaires pour en donner plus à chacune des écoles (34) et que 80% des enseignants étaient tout aussi ouverts à une tel projet (35)?

C'est autour de ce consensus, du moins au niveau des volontés, que se dessinent les traits d'une nouvelle dimension du cadre de référence essentiel pour la compréhension intégrale des choses éducatives par l'enseignant. Cette dimension qui circonscrit davantage la signification et le contexte de l'acte pédagogique posé est celle du contenu et des fondements du projet éducatif local.

En effet, dans un système éducatif complexe, il peut y avoir, à côté de la politique globale une politique particulière selon les niveaux ou selon la destination de l'enseignement (36). C'est ce que préconise Louis D'Hainaut (1983).

Qu'est-ce qu'un projet éducatif local? Dans un document du MEQ (1980), on le définit d'une façon simple et opérationnelle comme suit:

> "C'est une démarche par laquelle une école, avec la participation des agents concernés, se donne un plan d'action... C'est en définitive ce qui donne à l'école son identité, sa couleur, son image de marque" (37)

L'objet d'un tel projet c'est l'intervention directe de chaque école dans l'éducation de ses élèves. Une telle intervention se présente sous différentes facettes puisqu'elle concernerait:

- les valeurs à promouvoir,

- les connaissances, habiletés, attitudes à développer,

- le rôle de l'élève dans la planification, l'organisation, l'exécution et l'évaluation des activités scolaires et parascolaires,

- les réglements et leur application,

- la conception de l'apprentissage,

- les approches pédagogiques,

- le choix du matériel didactique et des manuels scolaires,

- les services personnels aux élèves, les services d'aide-conseil, de soutien pédagogique et d'encadrement,

- le programmes d'études,

- l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation,

- la grille horaire,

- l'utilisation et l'aménagement des locaux,

- etc...

Certes, à plusieurs égards et surtout au niveau des programmes et des objectifs pédagogiques, un tel projet se doit de demeurer cohérent avec la politique éducative provinciale. Toutefois, il se démarquera de celle-ci dans la mesure où il sera axé sur les valeurs et les attitudes qu'on voudrait garder ou promouvoir d'une façon particulière au sein de l'école.

En effet, on remarque souvent que lorsqu'une école entreprend sa démarche de projet éducatif, elle aboutit presqu'infailliblement et très tôt à une recherche de sens, d'orientation, en somme de valeurs (38). C'est alors qu'idéalement, une équipe "multiagents" se compose, identifie ses rôles, se concerte et travaille à choisir puis à promouvoir, en utilisant un langage commun, une ou des valeurs qu'on voudrait à l'image de ce qu'est ou de ce que doit être cette école. L'enseignant, par le biais d'un ou des participants, trouve une place active au sein de la dite équipe au même titre que le(s) directeur(s) de l'école, que des représentants de parents et d'étudiants (39).

Or, une des premières responsabilités de ce comité serait d'informer les divers intervenants de la démarche à suivre pour bâtir, promouvoir et évaluer le dit projet. A cet effet, pour tenir compte du besoin de cohérence de l'enseignant, l'information qu'on communiquera à ce dernier devrait déborder du cadre des mots plutôt mystérieux et des intentions trop subtiles.

Il ne suffirait pour cela pas de répandre dans le milieu la nouvelle à l'effet que l'objectif majeur de la nouvelle politique éducative québécoise consiste à revaloriser l'école, à la rendre responsable de son projet éducatif, à en faire le pivot du système scolaire, à la redonner à ses usagers et à ses agents (40). Il faudrait aussi que l'on s'assure que la signification de cette option éducative est bel est bien acquise par l'enseignant.

Il est indispensable que l'enseignant puisse percevoir que ce projet éducatif est une partie intégrante de son environnement immédiat. Toute information qu'il recevra devrait être de nature à harmoniser sa relation avec cet environnement. Ainsi, si on suppose que le projet éducatif d'une école n'est en somme qu'une démarche de concertation par laquelle on cherche à utiliser chaque moment, chaque ressource, chaque activité et enfin chaque agent en fonction des besoins et des objectifs d'apprentissage de l'enfant (41), il faudrait qu'il en soit ainsi dans la réalité.

Or, pour qu'une telle concertation soit effective, elle ne devrait pas consister en une sorte de pouvoir pour soi-même. Elle devrait au contraire s'inscrire à l'intérieur d'une gestion démocratique, d'une formule de co-responsabilité. L'école du projet éducatif n'appartient ni au directeur ni à un groupe particulier. Elle n'est la propriété d'aucune oligarchie (42).

Certes, chaque projet éducatif local possède ses particularités mais cela ne lui donne pas pour autant le droit de s'improviser selon le bon vouloir de quelques parents ou de quelques personnes influentes de l'intérieur ou de l'extérieur de l'école. L'enseignant qui est en charge de promouvoir un tel projet devrait être informé que les dites particularités sont celles qui auront été identifiées par tous les intervenants du milieu.

Ainsi, l'information, qui atteint l'enseignant concernant le projet éducatif de son école, devrait être transparente et précise au sujet des termes utilisés pour définir la ou les valeurs à promouvoir. Elle devrait aussi porter sur la démarche suivie pour arriver à préférer une ou des valeurs à d'autres pouvant toutes être valables aux yeux de l'enseignant. A l'intérieur d'un processus sain de communication interne, elle devrait circuler librement et trouver un moyen efficace pour privilégier une rétroaction continue de la part de l'enseignant (43).

Bien sûr tout cela est non seulement souhaitable mais nécessaire pour que l'enseignant puisse se situer dans le cadre de référence que constitue ce projet collectif. Par contre, tout cela demeure encore insuffisant si les rôles de chacun et de tous les intervenants participants et agissants ne sont pas clairement définis au sein de cette nouvelle école responsable.

A titre d'exemple, illustrons la situation du rôle des parents. En 1984, alors que la politique éducative avait annoncé, depuis quelques années déjà, que les parents auraient à participer davantage à la vie de l'école et à certaines prises de décision d'ordre éducatif, l'enseignant semblait toujours confus quant au rôle pédagogique exact de ces derniers.

A ce sujet, le Conseil Supérieur rapportait alors que l'enseignant adoptait une attitude défensive devant ce qu'il appelait un "envahissement" de l'école par les parents, devant un rôle possible de "gendarmes" de leur part ou encore d'ingérence pédagogique non basée sur une compétence réelle. De leur côté, les parents affirmaient qu'ils souhaitaient, sans vouloir régenter les enseignants, devenir des partenaires à part entière au sein de l'école, surtout pour s'informer, sur les programmes, par exemple, apporter leur "expertise" de parents et se concerter avec les enseignants (44).

Voilà, à titre d'exemple, deux attitudes contradictoires qui nous font croire à l'importance de la clarification des rôles des parents au sein de l'école. Dans un contexte où l'enseignant sait que son image est négative aux yeux de la population (45) et que sa formation et son perfectionnement ne l'aident pas dans ses relations avec les parents (tableaux 2.1 et 2.2), il est tout a fait normal que des interrogations viennent hanter son esprit.

Quelle est la nature exacte de cette nouvelle participation active des parents? Quelle est son étendue? Ses pouvoirs? Ses limites? Quels objectifs poursuit-elle? Dans quel contexte s'inscrit-elle? Des réponses, un cadre de référence, c'est ce dont l'enseignant a besoin pour comprendre. Car bien que conscient de la nécessité d'une telle participation (46), il n'est pas sans savoir que "les parents" représentent l'enveloppe sociale d'une population hétérogène à bien des égards: langue, ethnie, classe sociale, religion et autres (47).

Le projet éducatif est donc un lieu où il faudrait à tout prix éviter les ambiguités que ce soit au niveau du langage utilisé pour définir son contenu ou au niveau des rôles revenant à chacun des ses promoteurs. Car comme dit Mialaret (1976), les discussions qui proviennent très souvent du fait que les éducateurs réfèrent à des modèles non explicites et plus ou moins cohérents, conduisent inévitablement à un véritable dialogue de sourds (48).

Le projet éducatif est une dimension importante du cadre de référence à partir duquel l'acte pédagogique détermine sa portée et sa directionnalité. C'est une occasion à saisir pour clarifier, aux yeux de l'enseigant, le rôle pédagogique de chacun des intervenants notamment celui des parents et des directeurs d'école.

5- VERS UN ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE:

Le comportement de l'enseignant a un sens et il mène à une action concrète. Or cette action ne se limite pas aux objets ayant des propriétés fonctionnelles. En d'autres termes, comme pour tout être humain, le comportement de l'enseignant n'est pas astreint dans sa globalité à la signification pratique (appliquer un programme, intervenir dans un problème de discipline, etc...) qu'il perçoit de la situation éducative. La théorie de Nuttin nous indique que le contact de l'enseignant avec le monde scolaire serait une demande de signification de plus en plus riche car une situation pédagogique perçue comme isolée de toute relation ou référence à un cadre précis est dénuée de signification.

En somme, c'est l'enseignant en situation pédagogique et les situations pédagogiques perçues et conçues par lui qui déterminent son comportement. Le contenu et les fondements de la politique éducative québécoise des curricula et du projet éducatif local pourraient constituer pour lui un cadre de référence intéressant. Nous croyons en effet qu'un tel cadre favoriserait pour l'enseignant une perception et une conception des situations pédagogiques plus riches et plus fondamentales.

C'est en manipulant cognitivement de telles informations et en les utilisant que l'enseignant agirait d'une façon plus adéquate sur les relations qui l'unissent au milieu éducatif. Rappelons que ce sont des informations qui viendraient du milieu environnant de l'enseignant. Leur dévoilement par les autorités scolaires tout comme leur intégration cognitive par l'enseignant, auraient pour effet de raffermir le lien existant à l'intérieur de l'unité bipolaire unissant cet être à son environnement immédiat ou du moins de clarifier la relation établie entre eux.

Il serait erroné de s'imaginer que le comportement cognitif, comme activité d'exécution, n'est que l'apanage d'un petit groupe d'êtres humains tels que les hommes de science, les philosophes, etc... Depuis toujours l'homme s'emploie à expliquer sa situation dans le monde (49). N'en-est-il pas ainsi pour l'enseignant qui ne sait pas exactement ce que l'on attend de lui?

La théorie de Nuttin nous apprend que l'acte pédagogique motivé n'est pas la résultante automatique d'un processus quelconque et ne se limite pas à une réaction externe à des stimuli discriminatifs. Il est au coeur du comportement de l'enseignant et, comme lui, il est modulé et dirigé vers un effet global attendu ou souhaité. Car le monde perçu est à base de comportement tout comme le comportement lui-même est à base d'information et de signification (50).

C'est la signification de la situation pédagogique dans son ensemble qui entre dans la détermination du comportement de l'enseignant. Le stimulus du besoin éprouvé (l'engagement dans la profession dont il était question précédemment) est un des éléments d'information qui fait agir l'enseignant. Or ce genre de stimulus (cet engagement) s'interprète dans un contexte cognitif et motivationnel global (51) et, à notre avis, il ne peut suffire pour révéler à l'enseignant la signification de la situation pédagogique dans son ensemble. Plus l'objet du comportement est connu, plus il devient une sorte de "sollicitation" à certaines formes de conduite qui satisfont les projets et les besoins d'action (52).

Ce sont les données du monde qui sont élaborées par l'homme de manière à constituer des problèmes, problèmes à propos desquels il éprouve le besoin réel de les résoudre à l'aide d'instruments intellectuels dont il dispose (53).

Les options fondamentales du système éducatif québécois et la conception de la culture et de la connaissance telle que pensées, énoncées et annoncées par ceux qui suivent de près la dynamique sociale et socio-économique, tous les éléments des curricula conçus pour les élèves des cycles primaire et secondaire de la province et enfin le contenu et les fondements du projet éducatif local constituent pour l'enseignant un bassin abondant en informations à manipuler.

Ces informations riches et cohérentes donneraient à ce professionnel non seulement l'occasion de percevoir et de se comporter en fonction de cette perception mais aussi de penser ou d'élaborer cognitivement, au niveau de la conception, le standard nécessaire au déclenchement du processus motivationnel.

N'oublions pas. C'est la "discrépance" (écart) entre ce standard introduit et l'état de chose actuel qui "déclenche" l'activité et la "dirige". C'est dans cette discrépance que se trouverait l'agent motivationnel qui fait marcher l'appareil comportemental. Ainsi, aussi longtemps que l'enseignant n'intervient pas avec sa norme ou son standard personnel, il n'y a pas d'écart, donc pas de motivation (54). Or c'est sa connaissance des choses éducatives et la représentation qu'il en fait qui fera naître en lui ce standard ou cette norme de qualité recherchée chez tout professionnel.

Ces informations seraient en quelque sorte les données du monde scolaire élaborées par l'enseignant de manière à constituer des problèmes éducatifs, problèmes à propos desquels il éprouverait le besoin d'intervenir par son action pédagogique. C'est ce besoin ressenti qui déclenche l'état motivationnel.

Aussitôt déclenché, l'état motivationnel met en marche

Aussitôt déclenché, l'état motivationnel met en marche non seulement le système perceptif et moteur mais également le fonctionnement cognitif de l'enseignant. Il le pousse alors à penser, à se rappeler, à explorer, etc...

L'enseignant motivé disposerait donc d'emblée d'un monde d'objets et de voies (moyens) infiniment plus riches que le monde perçu. Car les opérations cognitives, grâce à leur souplesse, donnent accès à l'individu à une infinité de combinaisons créatives au niveau de la représentation qu'il aura de l'état de choses perçu (55).

Favorisant la réversibilité des essais effectués auprès de ses élèves, la possibilité infinie de constructions hypothétiques et la disponibilité permanente des moyens d'agir, l'état de choses (situation pédagogique) conçu par l'enseignant conduit ce dernier à agir d'une manière plus efficace et plus constructive que celle des "essais et erreurs" moteurs (56) que nous soupçonnons d'être à la base de son acte pédagogique simple (comportement engagé mais non orienté).

A l'heure où l'école québécoise réformée considère l'acte pédagogique comme la relation fondamentale vécue à l'école (57), y-a-t-il lieu de croire que l'enrichissement cognitif de l'enseignant par de l'information précise et cohérente pourrait servir une telle orientation?

A l'aide d'informations riches et cohérentes l'enseignant saura-t-il enterrer tout le passé centralisateur du système scolaire et toutes les causes qui l'ont amené à poser des actes pédagogiques isolés ou centrés sur ses propres aptitudes, sa propre façon de voir les choses éducatives? L'enseignant parviendra-t-il à se dégager de toutes les branches enchevêtrées qui rendaient vaporeux les résultats partiels et globaux attendus par l'ensemble de ses actes pédagogiques?

Nous croyons que oui. A cet effet nous nous rallierons à Nuttin qui stipule que le canal le plus important qui relie l'homme au monde est celui des fonctions cognitives dans toute leur diversité (58).

Le processus cognitif est indépendant par rapport à la succession des événements dans une séquence physique ou sociale (59). Il est souple et réversible, ce qui le libère de ses strictes limites spatiales et temporelles. Grâce à lui l'enseignant, comme tout humain, peut remonter de l'effet à la cause, du conséquent à l'antécédent. Il peut remonter l'histoire et reconstruire le point de départ à partir des effets constatés (60).

A l'opposé des processus physique et social à l'intérieur desquels un événement parcourt nécessairement chacune des étapes intermédiaires avant d'atteindre son terme final, le processus cognitif a la caractéristique de permettre de sauter des phases et même d'atteindre d'emblée le stade final de la situation-but. S'élaborant au niveau de la pensée, il parvient à s'adapter et à se réadapter de manière à ce que l'information manipulée puisse concourir à la solution du problème à résoudre (61)

Il y a donc un lien entre les Connaissances de l'enseignant et son Comportement (action), lien tellement fort que les deux concepts ne devraient plus se concevoir séparément. C'est d'ailleurs parce que ces deux entités forment une unité fonctionnelle intégrée (62) que nous croyons qu'il faille informer adéquatement l'enseignant afin de lui permettre de manipuler des données riches, logiques et cohérentes. Une telle manipulation rendrait sa perception plus juste, plus objective et élargirait l'espace de son monde idéel.

6- LA FORMULE DE L'ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE:

Nous venons de rassembler tous les éléments nous permettant d'appliquer, dans le cas de l'enseignant, la formule de l'acte motivé de Nuttin que voici à nouveau:

$$A = (I - E)s \curvearrowright Ep \longrightarrow Ec \supset Ep\ 2 / Ec > \ldots$$

A la lumière de ce qui précède, nous nous proposons maintenant de définir chacun des éléments de cette formule que nous envisageons comme une source de moyens d'action de nature à transformer l'acte pédagogique simple de l'enseignant québécois en un acte pédagogique motivé.

DEFINITIONS

A	C'est l'acte pédagogique motivé.
I	C'est l'individu enseignant.
E	C'est l'environnement de l'enseignant qui renferme en lui les données pédagogiques et socio-pédagogiques ayant, de par leur nature, une signification précise. C'est l'environnement qui constitue dans les faits la situation pédagogique significative telle que construite par l'enseignant à partir de la politique éducative provinciale, les curricula qui en découlent et le projet éducatif local.

seignant intimement lié à un environnement scolaire intelligible, qui l'informe, qui s'ouvre à lui.

C'est l'enseignant qui reçoit des données sur les visées immédiates et lointaines de son environnement... Qui s'apprête à communiquer avec lui, à agir sur lui pour apporter les changements souhaités de par leur relation.

C'est l'interdépendance, la complémentarité dans la relation existante entre ces deux pôles.

(I-E)s C'est l'action exercée par l'enseignant sur la situation pédagogique actuelle perçue comme significative de par l'information intégrée dans un cadre de référence précis.

C'est l'action exercée dans un contexte circonscrit par la politique éducative provinciale, par les curricula pédagogiques et par le projet éducatif local.

C'est à la fois chacune des actions partielles et l'action globale posées d'une manière congruente avec les projets éducatifs global et local dont l'enseignant connaît bien les contenus spécifiques et globaux ainsi que les finalités spécifiques et globales.

Ep C'est l'état de la situation pédagogique telle que perçue par l'enseignant dans sa classe, dans son école ou dans son milieu en particulier et dans la province en général. Cette perception dépend évidemment de l'information reçue par l'enseignant, information communiquée par lui- même à lui-même et qui est conséquente de la manière dont l'environnement lui est intelligible.

Ec C'est l'état de la situation pédagogique telle que conçue par l'enseignant dans sa classe, dans son école ou dans son milieu en particulier et dans la province en général. Cette conception dépend de la manipulation cognitive que fait l'enseignant de l'information reçue.

C'est la représentation des buts ou des finalités de l'acte à poser tels que prévus ou souhaités à la fois par l'enseignant et par son propre environnement.

Ep 2/ Ec C'est le résultat ou le deuxième état perçu de la situation pédagogique suivant l'action posée.

C'est l'enseignant mis en rapport avec l'étendue ou la portée de ce nouvel état perçu.

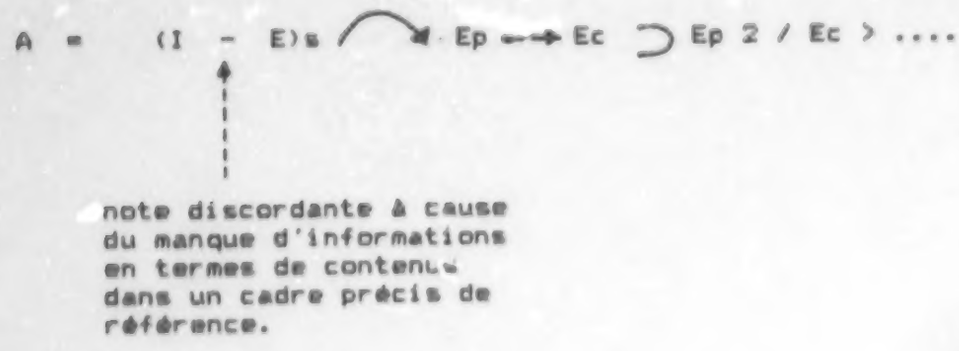
Ce résultat, s'il est positif, réaffirmerait la fermeté du lien existant dans l'unibipolaire (E-I). Il devient une source d'information additionnelle de nature à perpétuer l'acte motivé.

S'il est négatif, ce résultat devrait devenir la source de rétroaction de la part de l'enseignant, rétroaction dirigée vers l'environnement qui l'informe. Il pourrait devenir aussi, de par un processus d'auto-évaluation, une information indiquant à l'enseignant la nécessité de revoir certains aspects relatifs à la manière de s'y prendre pour atteindre les buts souhaités par lui-même et par la collectivité.

CONCLUSION

A la lumière de la formule de l'acte motivé et des concepts de Nuttin définissant le comportement humain tout comme à l'aide des faits que nous avons rapportés dans notre chapitre précédent, nous croyons découvrir un des éléments qui entravent le processus motivationnel de l'enseignant soit le manque d'informations riches et fondamentales provenant de son propre environnement professionnel. Comme les facteurs situationnels sont au coeur même de cet environnement (63) un tel manque éloignerait l'enseignant de la signification des situations pédagogiques avec lesquelles il est constamment en interaction. Une distorsion est ainsi créée à l'intérieur même de l'unité fonctionnelle bipolaire: **Enseignant- Situation Pédagogique significative.**

En revenant aux termes de la dite formule, cette distorsion pourrait s'y incorporer de la manière suivante:



A cet effet nous avons mis en évidence comment l'information brève ou inachevée qui parvient à l'enseignant ne lui permet ni une perception cognitive adéquate ni une manipulation cognitive bienséante des choses éducatives. Nous avons établi comment une telle situation déphase son comportement professionel global en le privant de son caractère orienté.

Ainsi, la situation pédagogique telle que perçue actuellement par l'enseignant n'est pas de nature à diriger son comportement dans une directionnalité précisée par les contenus et les fondements de la politique provinciale en matière d'éducation, des curricula qui en sont issus et du projet éducatif local. A ces sujets, les données issues de son propre milieu ne le nourrissent pas cognitivement de manière à satisfaire un de ses besoins ou une des relations qui lui est requise pour son fonctionnement optimal, soit de situer le tout dans un cadre global et précis de référence.

De plus, la situation pédagogique (ses buts, ses finalités) telle que conçue actuellement par l'enseignant se trouve limitée voire astreinte à la recherche de résultats immédiats, à savoir au niveau de sa classe, de sa matière ou de son programme. Sa méconnaissance des profils pédagogiques, c'est-à-dire l'ensemble de ce que l'élève a acquis et ce qu'il doit acquérir pour aboutir au profil de sortie final envisagé pour la fin de ses études primaires et secondaires annule la directionnalité qui doit caractériser ses actions ou du moins affaiblit la portée de celle-ci.

En d'autres termes, la prévisibilité de la finalité même des interventions pédagogiques actuelles de l'enseignant ne représente pas pour lui des fruits à récolter à moyen ou à long terme. Au contraire, elle se conçoit en lui d'une façon si parcellaire ou si improvisée qu'il éprouve de la difficulté à construire un standard qui dirige et surtout qui régularise son action pédagogique dans son ensemble.

Avec l'avènement du nouveau projet éducatif, il semble, qu'à propos des contenus et surtout des fondements de tout ce qui concerne l'ensemble de la politique éducative, l'enseignant reste dans l'expectative. Il nous apparaît toujours engagé dans la direction routière (pathway) qui suit le chemin concret menant à l'objet présent (64) tel que cela lui est indiqué par les bribes d'informations reçues. Serait-on en train de lui faire attendre le prochain régime pédagogique?

Le processus de motivation, nous dit Nuttin, implique une orientation ou une directionnalité plus profonde et intrinsèque qui se manifeste dans le fait que certains contacts sont acceptés et satisfaisants alors que d'autres sont refusés et abandonnés (65).

L'information que nous souhaitons voir véhiculée dans le milieu éducatif immédiat de l'enseignant et le cadre global auquel elle réfère ce dernier est de nature à situer les débats, les actions et les rétroactions sur la situation pédagogique dans ses contextes social et socio-économique. Elle saurait alors lui indiquer ce qui est satisfaisant et accepté pour lui-même et pour la situation pédagogique dans toute sa réalité et son idéologie. Cette information viendrait, en somme, alimenter l'enseignant de manière à corriger son bilan déficitaire en termes de connaissances d'ordre psyho- et socio-pédagogique.

Toutefois, à travers les faits qui nous ont conduit tout au long de l'analyse de son comportement professionnel, une réalité se dégage: l'enseignant entretient une relation préférentielle avec le milieu éducatif.

Très jeune, cet être a choisi l'enseignement comme carrière. Au fil des ans il continue à préférer de demeurer dans le domaine. Il est une personne engagée dans sa tâche et il trouve généralement sa grande satisfaction au travail auprès de ses élèves. Hautement expérimenté, il est aujourd'hui à l'étape de sa vie où il peut être ou devenir très efficace dans ce qu'il entreprend.

Toutes ces données sur son portrait professionnel passé et présent sont les gages de l'existence d'une telle relation. Elles nous font entrevoir la possibilité de déclencher en lui le precessus motivationnel par la voie cognitive tel que prescrit par la théorie de Nuttin.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE IBUISIEME:

(1) DICHTER, E., Motivations et comportement humain, clm, Publi-union, Paris, 1972, p.10.

(2) DICHTER, E., Idem, p.163.

(3) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole, une école communautaire et responsable, Gouvernement du Québec, 1982, p.14.

(4) MINSITERE DE L'EDUCATION, Idem, p.15

(5) LEGENDRE, R., Une Education... à éduquer!, Editions Ville-Marie, 2 ième édition, 1981, p.153.

(6) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, La Condition Enseignante, Avis au Ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, p.52.

(7) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p.64.

(8) NUTTIN, J., Idem, p.181

(9) D'HAINAUT, L., Des Fins aux objectifs ou un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, Editions Labor, Education 2000, Bruxelles, 1983, p.29.

(10) D'HAINAUT, L., Idem, p.30

(11) NUTTIN, J., Idem, pp. 60 et 217

(12) D'HAINAUT, L., Idem, p. 47.

(13) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole..., Idem p.12.

(14) D'HAINAUT, L., Idem, p.46.

(15) D'HAINAUT, L., Idem, p.37.

(16) NUTTIN, J., Idem, p.96.

(17) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Le Conditionn..., pp.127-130.

(18) D'HAINAUT, L., Idem, pp 50 à 80.

(19) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.128.

(20) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.165.

(21) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.51.

(22) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.52.

(23) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.52

(24) D'HAINAUT, L., Idem, p. 27

(25) ALLPORT, G.W., Personality, Newyork, Holt, 1937.

(26) D'HAINAUT, L., Idem, p.21.

(27) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.9

(28) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole..., Gouvernement du Québec, 1982, p.44.

(29) LEGENDRE, R., Une Education... à éduquer!, Editions Ville-Marie, 1981, p.157.

(30) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Idem, p.161.

(31) NUTTIN, J., Idem, p.221.

(32) NUTTIN, J., Idem, p.222.

(33) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole..., Gouvernement du Québec, 1982, p.37.

(34) VALOIS, P., LESSARD, C., CORMIER, R.A. & TOUPIN, L., Les enseignants et les enseignantes du Québec. Etude Socio-Pédagogique, Gouvernement du Québec, vol.5, p.111.

(35) VALOIS, P., ... Idem, vol.5, p.115.

(36) D'HAINAUT, L..... Idem, p.47.

(37) MINISTERE DE L'EDUCATION, Le projet éducatif de l'école, 1980.

(38) BERTRAND, Y.R., BEAULIEU, P., DE CARUFEL, J., Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire. La démarche, Commission Scolaire des Vieilles Forges et Direction Régionale de Trois-Rivières, p.3.

(39) BERTRAND, C., ... Idem, p.6

(40) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole..... Gouvernement du Québec, p. 37.

(41) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'Ecole..... Gouvernement du Québec, p.39.

(42) MINISTERE DE L'EDUCATION.... Idem, 39.

(43) BERTRAND, C., ... Idem, 17.

(44) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION.... Idem, pp.133-134

(45) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION.... Idem, p.183.

(46) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION.... Idem, p.134.

(47) VALOIS, P., ... Idem, vol.5, p.196.

(48) MIALARET, G., Les sciences de l'éducation, Paris, "Que sais-je?", PUF.

(49) NUTTIN, J., Idem, p.71.

(50) NUTTIN, J., Idem, p.49.

(51) NUTTIN, J., Idem, p.41

(52) NUTTIN, J., Idem, p.49.

(53) NUTTIN, J., Idem, p.71.

(54) NUTTIN, J., Idem, p.217.

(55) NUTTIN, J., Idem, p.214.

(56) NUTTIN, J., Idem, pp.213-214.

(57) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'école..... Gouvernement du Québec, p.38.

(58) NUTTIN, J., Idem, p.170.

(59) NUTTIN, J., Idem, p.78.

(60) NUTTIN, J., Idem, pp.78-79.

(61) NUTTIN, J., Idem, p.79.

(62) NUTTIN, J., Idem, p.49.

(63) NUTTIN, J., Idem, p.65.

(64) NUTTIN, J., Idem, p.98.

(65) NUTTIN, J., Idem, p.98.

CHAPITRE QUATRIEME

LE MONDE DE COGNITION DE L'ENSEIGNANT EST AUSSI UN MONDE DE COMMUNICATION

INTRODUCTION

Le besoin d'information dans un cadre précis de référence est une relation requise pour le fonctionnement optimal de l'enseignant. Nous avons déjà expliqué pourquoi ce besoin, une fois comblé, pourrait mener à l'acte pédagogique motivé. Rappelons seulement, à ce propos, que l'information cohérente et transparente qui viendrait alimenter cognitivement l'enseignant est de nature à établir, à maintenir ou à modifier certains types de relation et d'interaction comportementales (i) à l'intérieur de l'unité fonctionnelle bipolaire l'unissant à son environnement.

Nous avons aussi expliqué comment, servi par sa connaissance approfondie du milieu éducatif, l'enseignant pourrait faire entrer son comportement dans le processus motivationnel. Il percevrait d'abord la signification de la situation éducative. Ensuite, la manipulation cognitive qu'il ferait de l'information reçue l'amènerait à concevoir des buts à atteindre et à construire un standard dont la teneur créerait "une discrépance" ou écart entre un état de choses perçu et un état de choses conçu. C'est alors que la directionnalité de son comportement professionnel s'établirait et que son acte pédagogique deviendrait motivé à atteindre le résultat souhaité.

De plus, nous avons spécifié qu'un individu et son environnement constituent les deux pôles d'une unité fonctionnelle intégrée et qu'en dehors de cette complémentarité ni individu ni monde n'existent au niveau de l'analyse comportemenale (2).

Dans le cas qui nous préoccupe, cela voudrait dire qu'en raison de la relation à l'intérieur de (I-E), le besoin d'information requis par l'enseignant (Individu) pour agir d'une façon optimale sur la situation pédagogique significative (Environnement) devient en l'occurence un besoin d'échange d'information entre ces deux pôles. En d'autres termes le comportement motivé ou l'acte pédagogique motivé ne peut se concevoir seulement en fonction de l'information que l'enseignant reçoit mais aussi en fonction des messages que lui-même émet à son milieu.

L'objet du présent chapitre est donc de traiter du monde de cognition de l'enseignant en tant que monde de COMMUNICATION. En effet, à travers tout ce que nous avons décrit précédemment, il y a un aspect que nous n'avons pas encore clarifié; il reste une question à laquelle nous aimerions bien répondre soit: Comment à l'intérieur de l'unité bipolaire (Enseigant - Situation pédagogique significative), la communication devrait-elle se réaliser de façon à ce que l'information manipulée par l'enseignant serve réellement au déclenchement de son comportement motivé?

1- LES CONCEPTS DE NUTTIN ET CEUX DE WATZLAWICK EN HARMONIE:

Afin de démontrer que notre démarche n'est pas victime d'égarement ou de débordement, nous tenons à mettre en évidence l'harmonie existante entre le concept de communication et les deux autres concepts qui sont déjà à la base de notre cadre théorique, c'est-à-dire la cognition et le comportement. Pour y parvenir nous ferons un parallèle sommaire entre les vues conceptuelles de Paul Watzlawick (1967) et celles de Joseph Nuttin (1980).

Mentionnons tout d'abord que les trois concepts se réconcilient au niveau de deux affirmations fondamentales faites par ces deux auteurs. Nuttin, nous l'avons déjà expliqué, préconise que le monde de cognition qui est au coeur du comportement humain est aussi:

> "un monde de communication par excellence" (3).

Watzlawick, dont nous traiterons les propos beaucoup plus en détails dans les pages qui suivent, stipule que:

> "toute communication affecte le comportement" (4).

Cependant, une telle harmonie se manifeste d'une façon encore plus exhaustive à partir de certains propos qui illustrent bien l'existence d'une sorte d'accord tacite d'ordre conceptuel entre les deux auteurs mentionnés (*). Voici ce qui en est:

(*) Les concepts de Watzlawick sont précédés pas la lettre W alors que ceux de Nuttin par la lettre N.

W: Communication et comportement se conçoivent comme étant pratiquement synonymes (5).

N: La connaissance (cognition déterminant le comportement) est doublée d'une tendance à l'expression, à la commnication (6).

W: Il faut intégrer aux actes qui relèvent du comportement individuel les signes qui sont de l'ordre de la communication et qui sont inhérents au contexte où se produit la communication (7).

N: Le comportement recherche, pour se déployer, un cadre global de référence (8). Le monde comportemental est un ensemble de situations et d'objets significatifs s'inscrivant dans un contexte (9).

W: La perception est dynamique (10).

N: La perception est dynamique (11)

W: Il existe une interdépendance entre l'individu et son milieu. C'est en ce point précis que le concept d'échange d'information (communication) devient indispensable (12).

N: L'individu et son environnement sont les deux pôles d'une unité bipolaire intégrée. Ils sont interdépendants et c'est à ce niveau que l'individu entre dans le comportement (13).

W: Ce qui se transmet à l'individu qui perçoit, ce n'est pas de l'énergie, c'est de l'information. La personne réagit à cette information par un comportement (14).

N: Le comportement se conçoit comme une activité exercée à partir d'information manipulée ou élaborée par l'individu (15).

Ainsi, d'après les deux auteurs, les trois concepts se rejoignent au point que leur rapprochement ne pose aucun problème de procédure quant à la démarche que nous poursuivons.

Cela représente pour nous la double importance suivante:

1- En effet, ce parralèle nous permet, tout d'abord, d'aborder l'aspect relationnel à l'intérieur de l'unité (E-I) en référant à Paul Watzlawick sans trop de heurts d'ordre conceptuel.

2- Ensuite, ce même parallèle nous indique comment référer à Nuttin en tant qu'auteur nous renseignant sur la nature psychologique des interactions entre l'individu et son environnement et Watzlawick comme auteur nous aidant à mettre l'accent sur le caractère pragmatique de ces interactions.

En d'autre termes, si sur le plan psychologique du comportement, pensée et action d'individu à individu, d'homme au monde, doivent fonctionnellement et structurellement se rapporter l'un à l'autre comme entités complémentaires (16), cela pourrait aussi s'expliquer, dans un contexte d'échange d'information, selon une conception fondée sur la pragmatique de la communication.

Vu sous un tel angle, le lien unissant l'enseignant à son environnement s'annonce comme un système réversible de relations entre informateur et informé.

Dans la situation qui nous intéresse, une telle relation aurait lieu sous forme d'interaction entre deux pôles complémentaires que nous définissons comme suit:

- L'environnement qui, en plus de son omniprésence matérielle, se rend intelligible en émettant, par l'intermédiaire d'informateurs mandatés, des messages que l'enseignant reçoit et manipule cognitivement, d'une part,

et,

- L'enseignant qui, pour parachever son fonctionnement cognitif, s'exprime en émettant des messages à son environnement qui les reçoit et en tient compte, d'autre part.

C'est ainsi que nous posons les deux derniers jalons qui pavent définitivement le terrain menant vers le but concret et pratique poursuivi depuis le moment où l'objet de cette recherche a jailli dans notre esprit.

2- ENVIRONNEMENT EMETTEUR, ENSEIGNANT RECEPTEUR:

Une communication ne se borne pas à transmettre une information mais induit en même temps un comportement. En fait, ces deux opérations représentent deux aspects qui sous-tendent toute communication, soit l'aspect "indice" et l'aspect "ordre" (17). D'une façon plus explicite disons qu'un messge sous son aspect d'"indice" transmet une information qui dans la communication humaine est synonyme de CONTENU tandis que l'aspect "ordre" indique LA RELATION entre les partenaires impliqués dans le processus (18).

Nous avons déjà expliqué que dans sa relation avec la situation pédagogique significative (environnement), l'enseignant a besoin que cette dernière lui soit intelligible. Et, à cet effet, nous avons suggéré un cadre de référence précis et riche en indices ou contenus qui soient de nature à favoriser, pour l'enseignant, une manipulation cognitive adéquate des choses éducatives. A la lumière du paragraphe précédent, nous ne pouvons pas nous limiter à croire que le processus motivationnel sera déclenché par la simple addition de ces informations à son répertoire cognitif. Car la manière dont l'enseignant doit entendre le contenu d'une information est tout aussi importante que le contenu lui-même.

Autrement dit, ceux qui, de par ce que nous proposons, auraient le mandat de rendre la situation éducative intelligible pour l'enseignant devraient tenir compte du contexte où ce dernier, en tant que récepteur visé, se trouve.

Les planificateurs et les informateurs du système scolaire font partie de l'environnement significatif de l'enseignant. Ce qu'ils disent, ce qu'ils font et ce qu'ils sont atteint la perception de ce dernier. Même ce qu'ils ne disent pas, ce qu'ils ne font pas, ce qu'ils ne sont pas et qu'ils sont censés être, font en sorte que dans sa manipulation cognitive l'enseignant peut toujours se demander si l'information reçue est vraie, fausse, valable, non valable etc...

On ne peut pas ne pas communiquer, nous indique Watzlawick (19)...

La perception est dynamique en ce sens qu'un processus de changement, de mouvement ou d'exploration y intervient à chaque fois qu'elle est mise en situation. Ce ne sont pas "des choses" mais des fonctions qui constituent l'essence des perceptions humaines, et des fonctions ne sont pas des grandeurs isolées, mais des "signes pour exprimer une combinaison... une infinité de situations possibles de même caractère (20).

Ainsi, il suffirait alors que l'enseignant dénote une faille quelconque dans le comportement de l'informateur pour que la véracité du contenu reçu soit directement liée à la crédibilité de son émetteur. Il s'agirait qu'il soit indifférent aux média utilisés pour l'atteindre, qu'il se sente inapte ou incapable de rétroagir pour que le contenu reçu soit perçu comme dénué de sens ou comme inutile.

Malheureusement, plusieurs faits nous indiquent déjà que si la situation de l'information véhiculée en milieu scolaire demeure ce qu'elle est aujourd'hui, tout ce que nous proposons en termes de contenus et de cadre de référence ne saura jamais récolter les fruits que nous escomptons.

Revenons à la réalité des communications telles que vécues entre informateurs et informés jusqu'à tout récemment en milieu scolaire.

Actuellement, l'enseignant ne semble pas toujours faire l'effort voulu pour obtenir de l'information, pour accéder lui-même directement aux sources existantes et en tirer profit.

A cet égard, le Conseil Supérieur (1984) rapporte ce qui suit:

"les commissions scolaires, le MEQ et ses directions régionales sont loin d'être pris d'assaut. L'enseignant semble attendre de l'information qui ne vient pas. Pourtant, divers moyens sont mis en oeuvre pour l'informer. Certaines commissions scolaires publient régulièrement un bulletin d'information faisant état, par exemple, des décisions prises par les commissaires.

En provenance du MEQ, la revue "Vie Pédagogique", avec un tirage de 45 000 exemplaires, demeure, depuis la disparition de "Informeq" et de "Education Québec", la publication pédagogique la plus répandue en milieu scolaire. Une nouvelle revue ministérielle d'information générale, "L'Education - Tour d'horizon", a été publiée à titre d'essai en avril 1984 mais, apparamment son apparition serait abandonnée. Pour leur part les trois centrales syndicales (CEQ,PAPT, et PACT) et certains de leurs syndicats membres publient régulièrement leur bulletin ou leur revue à grand tirage ou les deux..." (21).

Toutefois, nous l'avons dit déjà, cela ne permet qu'une circulation "descendante" de l'information. Or, dans ce genre de communication, si l'aspect "contenu" existe, qu'en-est-il de son aspect "relation"?

Actuellement l'enseignant reçoit aussi de l'information venant des conseillers pédagogiques de sa commission scolaire. A notre avis, si la situation de ces professionnels non enseignants (PNE) demeure ce qu'elle est, tout contenu disponible sur la situation pédagogique, si riche soit-il, ne pourrait atteindre convenablement l'enseignant.

> "En effet, ces PNE sont souvent chargés de cinq à six matières. Cela les limite à des interventions parcellaires, à distance par rapport aux enseignants et sans suivi véritable". (22)
>
> "De plus, sur le plan professionnel, ces PNE s'inquiètent eux-mêmes de la nature de certaines tâches qu'on leur confie pour jouer des rôles tels celui de "multiplicateurs", d'"implanteurs" et/ou de "formateurs" et qu'ils sentent qu'ils n'ont pas toujours la compétence nécessaire pour le faire" (23).

Serait-ce pour cette raison que sur le plan de la participation, de l'information et des communications, ces professionnels seraient plutôt laissés de côté dans les grandes opérations d'analyse des besoins, de planification et d'évaluation des services (23)? Nous nous interrogeons sérieusement à propos de la qualité des deux aspects de la communication entre les PNE et l'enseignant.

Actuellement, l'enseignant reçoit aussi de l'information de ses directeurs immédiats. Or, ceux-là, dans l'état actuel des choses, semblent trop préoccupés par leur saine gestion, par les problèmes d'horaires et de discipline et sont d'ailleurs débordés par leur participation à divers comités scolaires et parascolaires. De par leur rôle de gestionnaire, de distributeur de tâches, d'applicateur de normes administratives et de conventions collectives ou de décrets gouvernementaux, ils seraient souvent perçus comme des émetteurs de messages qui, venant d'ailleurs, ne laisseraient pas de place à une rétroaction opportune de la part de l'enseignant.

Certes, dans certaines écoles (surtout les écoles primaires et secondaires de petite taille), la direction s'intéresse à la vie pédagogique du milieu. Ce type de directeur gère en consultant et intervient en appuyant l'enseignant (24). C'est là, sans aucun doute, le reflet d'une saine relation entre ces deux partenaires du monde de l'éducation. Par contre, rien n'indique qu'une telle communication franche, positive et respectueuse soit aussi porteuse de contenu riche et fondamental d'ordre psycho- et socio-pédagogique qui soit de nature à alimenter le niveau cognitif de l'enseignant.

Dans d'autres écoles, où la communication souffre de tensions et de blocage véritable d'une part, ou d'indifférence, de routine ou d'accomodation d'autre part, (25) la situation est totalement différente. Là, l'autorité s'exerce beaucoup plus en termes de pouvoir présent ou absent qui, à notre avis, ne laisse place à aucune relation saine entre informés et informateurs. Dans de telles conditions, tout message émis ne parvient pas à diriger l'enseignant vers les finalités souhaitées.

Le temps actuellement consacré à l'information de l'enseignant se résume annuellement à une vingtaine de réunions pédagogiques au cours desquelles ce dernier est tiraillé entre un contenu concernant la matière qu'il enseigne et celui visant la politique interne de l'école.

L'enseignant a aujourd'hui la possibilté de participer au sein de divers comités au niveau de son école ou au niveau de sa commission scolaire. Ces comités tels le conseil d'école (CE), le comité de politiques pédagogiques (CPE), le comité de participation pédagogique (CPP), etc... (il y en a au moins dix-sept) sont structurés pour permettre à l'enseignant d'être à la fois informé et de prendre une part active réelle et significative aux décisions concernant la vie de l'école et la situation du personnel. La participation de l'enseignant, au sein de ces comités est à titre bénévole et elle lui revient suite à une élection par ses pairs.

Cependant, et c'est dommage qu'il en soit ainsi, il est rare que les enseignants se sentent collectivement vraiment "partcipants" ou "représentés" en de tels lieux. Plus que cela, le plus souvent, ils ignorent tout simplement ce qui s'y passe (26).

A travers de telles situations nous cherchons la place effective qui reste à une communication véritable entre l'enseignant et son environnement et nous nous demandons comment le contenu de l'information que nous proposons pour enrichir ce premier au niveau cognitif et l'atteindre de manière à déclencher chez lui le processus de l'acte pédagogique motivé?

Il n'y a aucun doute dans notre esprit: nous ne désirons pas voir de l'information incomplète ou inachevée remplacée par de l'information sommaire dont la signification serait trop partagée. Nous y reviendrons dans notre prochain chapitre.

Ce qui importe pour le moment, c'est de mettre en évidence que toute communication, en milieu scolaire, ne peut se limiter à son aspect "contenu" mais elle dépend aussi de son aspect "relation"

Watzlawick stipule que toute communication suppose un engagement et définit par là la manière dont l'émetteur voit sa relation au récepteur (27).

A la lumière de ces derniers propos, quelle déduction pourrions-nous faire au sujet de "la relation" qu'entretiennent émetteurs et récepteurs d'informations en milieu scolaire? A quoi pourrions-nous nous attendre quant à la qualité qui devrait caractériser l'émission de l'ensemble des messages que nous suggérons?

Le tableau suivant résume la situation de la communication en milieu scolaire. Il contient une évaluation qualitative que nous faisons de ses deux aspects à partir des faits exposés ci-dessus.

INFORMATEUR	CONTENU	RELATION
Les médias: bulletins, revues, documents disponibles, etc...	contenu plus ou moins riche mais manquant de cohérence, de continuité.	Imprécise. La majorité des enseignants ne s'intéresse pas à ce genre d'informations.
Les Conseillers Pédagogiques	contenu parcellaire, sans suivi véritable.	difficile à déterminer compte tenu du temps de rencontre avec l'enseignant et compte tenu du rôle non clarifié de ces PNE.
Les directeurs d'école	contenu sommaire portant surtout sur la politique interne de l'école.	dépendante du type de direction. Elle est bonne, mauvaise ou parsemée d'indifférence
Les divers intervenants dans divers comités	contenu sommaire concernant les choses pédagogiques de la commission scolaire ou celles de l'école. contenu technique, beaucoup plus axé sur le comment des choses pédagogiques qu'à leur pourquoi.	Non clarifiée pour l'enseignant en tant qu'individu.

Selon Elie Reboul (1977),

> La communication de l'information pourrait se présenter schématiquement comme "une action" à sens unique au cours de laquelle l'émetteur - celui qui est au courant - apporte au récepteur, au moyen d'un message, quelque chose que le langage courant nomme "renseignement" et le langage savant "information". Le récepteur acquiert de cette façon quelque chose que le langage courant désigne par "connaissance" et le langage savant par "information" aussi.
>
> Dire que l'information constitue la signification, c'est sous-entendre que cette entité immatérielle peut-être véhiculée par un support matériel de la façon suivante: tout message est un assemblage de signes élémentaires dont la forme et la disposition offrent le même sens (signification) à l'émetteur et au récepteur, à condition que l'un et l'autre soient munis d'"un code" commun, explicitement ou implicitement convenu, construit de telle façon qu'à chaque élément de connaissance corresponde une même configuration de signes et réciproquement (28).

En milieu scolaire, l'information véhiculée rassemble-t-elle tous ces éléments pour parvenir à un degré d'efficacité irréprochable? Nous estimons que non. La situation de la formation initiale et du perfectionnement subséquent de l'enseignant ainsi que la surestimation de ce bagage cognitif par les autorités ministérielles ne représentent-elles pas des raisons valables de nature à justifier nos croyances à ce sujet?

Certes les média à travers lesquels une information d'ordre pédagogique, psycho- ou socio-pédagogique est transmise, le temps pris pour la diffuser, l'originalité, les mots et les constructions syntaxiques des messages qu'elle contient, le talent de son émetteur et le désir manifeste de l'enseignant d'en prendre connaisance sont autant de conditions essentielles et de moyens parfois utilisés pour réussir la communication (29)

Nous sommes cependant du même avis que Watzlawick à l'effet qu'au-delà de toutes ces conditions et de tous ces moyens, c'est la relation entre émetteur et récepteur qui détermine la manière selon laquelle l'enseignant comprendra le contenu des messages véhiculés dans son milieu (30). Une relation bonne ou mauvaise, saine ou malade se comprend dans le contexte où s'effectue la communication (31).

Il semble même que plus une relation est "saine" et plus l'aspect "relation" de la communication passe à l'arrière-plan. Inversement, des relations "malades" se caractérisent par un débat incessant sur la nature de la relation, et le "contenu" de la communication finit par perdre toute son importance (32).

La pragmatique de la communication humaine dans son aspect relationnel se conçoit comme une pragmatique d'interaction en ce sens que ce que l'émetteur fait, dit, ou écrit influence le comportement du récepteur qui à son tour influence le comportement du premier. De plus, l'un et l'autre sont dans une large mesure influencés par le CONTEXTE où a lieu leur interaction (33).

La situation actuelle de l'information en milieu scolaire où l'émetteur ne permet pas toujours la rétroaction du récepteur, où en dehors des grandes consultations, il est rare que le premier ajuste son comportement par rapport au dernier (34) où les préjugés des uns vis-à-vis des autres demeurent encore une actualité à combattre... bref, une telle situation ne favorise pas un processus interactionnel qui permet l'ajustement de l'un à l'autre, qui "met en commun" l'un et l'autre tel les membres d'un orchestre jouant la même partition (35).

Une telle situation favoriserait plutôt un échange d'information qui, devant les volontés des uns et les esquives des autres, qui, à travers des contraintes physiques et temporelles, finissent par segmenter les comportements jusqu'à même parfois les isoler. Or cela est tout à fait contraire aux fondements mêmes du comportement motivé.

La structure, donc les personnes émettrices qui auraient la charge de propager ce que nous proposons, ne devrait-elle pas répondre à des critères précis définissant clairement leur double rôle de communicateur et de promoteur? Encore une fois, nous reviendrons sur ce sujet.

Pour l'instant, attardons-nous à une autre proposition axiomatique de la pragmatique de la communication qui stipule que d'une façon globale, **toute communication s'inscrit dans des "séquences" d'échange entre émetteur et récepteur.**

A ce propos Watzlawick nous enseigne que, pour un observateur extérieur, une série de communication peut-être considérée comme une séquence ininterrompue d'échanges. (36). Pourtant, stipule-t-il, dans les faits, les partenaires introduisent dans leur interaction une sorte de ponctuation qu'on appelle "la ponctuation de la séquence des faits". Selon nous, ce genre de ponctuation ressemblerait à une sorte d'arrêts et de relances de la communication qui, à court, moyen ou long terme, selon la nature de l'interaction, met en évidence la nature de la relation qui anime les partenaires.

La psychologie behavioriste limite cela à des séquences brèves ponctuées de stimuli et de réponses (36).

De la manière dont l'information est véhiculée dans le milieu scolaire, on pourrait croire que ce que les émetteurs recherchent visiblement c'est la stimulation et ce qu'ils attendent c'est la réponse d'un enseignant tout d'un coup convaincu de ce qu'ils disent ou de ce qu'ils font. C'est comme si la communication pouvait alors s'arrêter là. Si un succès s'en suit, à qui le mérite en revient-il? Par contre, si c'est l'échec, celui-ci ne dépendrait seulement que de la manière selon laquelle les messages étaient reçus par l'enseignant.

Par ce que nous proposons, nous voudrions à tout prix éviter ce genre de situations que nous estimons déplorables.

Généralement parlant, la nature de la relation entre émetteur et récepteur d'information dépend de la ponctuation des séquences de communication entre eux (37). Autrement dit la ponctuation stucture les faits de comportements (38).

En milieu scolaire, que la communication soit orale ou écrite, cela importe peu. La communication est un tout intégré (39). L'important est que la "ponctuation de la séquence des faits" entre environnement et enseignant, c'est-à-dire, l'échange d'information entre eux, soit de nature à faire poursuivre la communication dans le sens souhaité par les buts recherchés.

Les ingénieurs en informatique ont depuis longtemps compris cette réalité. Ils ont trouvé qu'un ordinateur demande, pour communiquer avec son utilisateur, "une information" (des données) et "une information sur l'information" (les instructions). Il est évident que les instructions appartiennent à un type logique plus complexe que les données; c'est une "méta-information", puisque ce sont des informations sur une information. Toute confusion entre ces deux ordres aboutirait à un résultat dénué de sens (40).

Il ne s'agit pas ici d'une analogie qui nous amène à comparer l'homme à une machine mais plutôt de la mise en évidence d'un aspect pratique de la communication logique dont on pourrait se servir pour comprendre le processus de communication chez l'humain.

Tout cela pour dire qu'en somme l'enseignant, dans sa recherche d'un cadre précis de référence, dans sa volonté de savoir et d'être informé, ne saurait se contenter d'information à l'état absolu en termes de contenus. L'enseignant a surtout besoin qu'on lui émette de l'information sur l'information. Il aimerait "savoir" qui dit quoi ou qui fait quoi, comment et pourquoi?... C'est ce qui devrait primer au sein de ses interactions avec les émetteurs, c'est ce qui devrait être au coeur de la ponctuation de la séquence des faits qui l'engage dans sa communication avec ses informateurs

La communication en milieu scolaire présente donc, comme toute communication, deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est métacommunication (41), soit la communication sur la communication.

En effet, en débordant le cadre du contenu pour le contenu ou les fondements pour les fondements, la situation de l'information en milieu scolaire se relèverait à des niveaux plus nobles que ceux des contreverses ou des malentendus. Au-delà de la propagation d'indices, de normes, de données sur le monde scolaire et ses réalités quotidiennes dont elle est souvent l'objet, la communication sur la situation pédagogique qu'on voudrait significative, devrait enfin céder la place à la métacommunication. Somme toute, il faudrait que l'information "communiquée" soit telle que l'enseignant puisse contrôler cette tendance humaine à distordre le sens réel des messages reçus. Pour cela, il importe que celle-ci se ramène substantiellement aux fondements des contenus, aux fondements des fondements.

Watzlawick rapporte qu'on a souvent peine à croire que deux êtres puissent avoir des opinions trop divergentes sur de nombreux points d'une expérience commune. Selon lui, dans de telles situations, l'essentiel du problème, se situe au niveau de l'incapacité de l'émetteur et du récepteur à métacommuniquer sur leurs modèles respectifs d'interaction (42).

Ce genre de problème n'existe-t-il pas aussi au sein de la relation "Enseignant-Partenaires intervenants du milieu scolaire"? Alors qu'idéalement toutes les volontés et les énergies se voudraient convergentes vers des buts communs, d'une façon concrète les opinions et les modèles auxquels réfèrent ces deux pôles complémentaires ne souffrent-ils pas de leurs propres divergences?

L'aptitude à métacommuniquer de façon satisfaisante n'est pas seulement la condition sine qua non d'une bonne communication, elle a aussi des liens étroits avec le vaste problème de la conscience de soi et d'autrui, stipule Watzlawick (43). En milieu scolaire, il faudrait qu'émetteur et récepteur d'informations au sujet des choses éducatives aient conscience non seulement de l'existence mais aussi de l'importance de l'un et de l'autre.

La pragmatique de la communication nous indique donc comment, en parvenant à corriger "certains défauts" qui font souvent qu'émetteur et récepteur s'égarent de l'objet même de leur intéraction, il y a lieu de modifier les comportements de l'un et de l'autre et cela dans le sens souhaité par l'un et l'autre.

Nous venons d'esquisser quelques modalités qui sont de nature à harmoniser les rapports entre les partenaires impliqués dans un processus d'échange d'information. Cependant, avant de conclure à ce sujet, un retour aux concepts de Watzlawick s'impose. Nous avons vu que tout sujet demeure actif à l'intérieur d'une longue séquence d'échange d'informations. En fait puisqu'on ne peut pas ne pas communiquer, aussitôt qu'on est récepteur, on devient simultanément émetteur (par une attitude, un comportement, un geste, une réplique, etc...). Toujours est-il que dans cette partie-ci de notre exposé, nous nous devons de clarifier l'usage que nous faisons des deux termes émetteur et récepteur.

Voici... Nous attribuons le comportement d'émetteur à celui à qui, selon la situation de la communication, revient l'initiative d'amorcer ou de poursuivre, après la réponse de l'autre, le processus interactionnel. Jusque-là, c'est l'environnement de l'enseignant que nous avons considéré comme émetteur.

Par contre, nous sommes conscients que tout ce que nous avons suggéré en termes de modalités d'interaction harmonieuse entre partenaires ne s'applique pas uniquement à l'environnement émetteur mais aussi à l'enseignant récepteur lorsqu'il deviendra émetteur à son tour. Mais nous y reviendrons.

Résumons... Le rôle d'un système de communication bien organisé ne consiste pas simplement à permettre la transmission des informations significatives au bon moment et aux personnes intéressées. Il est là aussi pour mettre tous les agents d'éducation d'un milieu donné en relation dynamique (44).

La méta-information, et la métacommunication qui en découle, ne fait pas qu'entretenir le dynamisme de la relation entre l'environnement émetteur (les informateurs) et l'enseignant récepteur. Elle assure aussi que la ponctuation des séquences de faits de leurs discours sur l'Education porte essentiellement sur le contenu de l'interaction au lieu de finir, comme c'est souvent le cas par des discussions interminables sur la nature de leur relation.

La manière dont un individu doit entendre le contenu d'une information est aussi importante que le contenu lui-même. En méta-informant l'enseignant pour ensuite métacommuniquer avec lui au sujet des choses scolaires, il y a lieu de croire que le but de l'information communiquée se dirige vers sa réalisation.

3- ENSEIGNANT EMETTEUR, ENVIRONNEMENT RECEPTEUR

Dans les pages précédentes, nous avons donné un bref aperçu sur la manière selon laquelle s'effectue actuellement l'échange d'information entre l'environnement émetteur (ou les informateurs scolaires en tant que partie intégrante de cet environnement) et l'enseignant récepteur. Nous avons aussi vu comment ces deux partenaires devraient envisager leur rôle respectif dans un contexte où leur interaction aurait pour objet les connaissances d'ordre pédagogique et socio-pédagogique que nous proposons.

Ce qui suit concerne la situation inverse. Mais rappelons avant de poursuivre que, d'une façon globale, l'enseignant remplira ce rôle d'émetteur vis-à-vis de son environnement au fur et à mesure que ce dernier l'informera. Ainsi, considérons-nous, l'interaction entre les deux s'amorce par l'initiative d'un environnement qui se prête à être intelligible à un enseignant qui lui, reçoit et manipule cognitivement de l'information dont il se sert pour devenir émetteur à son tour.

La communication, stipule Nuttin, est si intrinsèquement liée au fonctionnement cognitif que la cognition n'atteint pas sa maturité que "par" et "dans" la communication active et passive. C'est "par" et "dans" la communication que se précise et se parachève aussi le fonctionnement cognitif de l'humain (45).

Du point de vue psychologique, penser (communication passive) est un acte au même titre qu'une action manifeste. En mettant les choses en présence surtout au niveau de la conception, l'individu se retrouve devant deux possibilités d'action. En fait, en essayant mentalement des actions hypothétiques, en prévoyant les conséquences de ce qu'il veut entreprendre, il peut modifier ou annuler l'action avant même son exécution. Dans ce cas, l'acte de penser change réellement le réseau de relations qui existe entre une situation et le sujet qui essaie de comprendre. Par contre, penser peut aussi constituer l'activité intellectuelle préparatoire à une action effective (46).

Penser, c'est un comportement au cours duquel, selon les concepts de Watzlawick, l'humain "émet" à lui-même des messages dont la manipulation cognitive, et d'après Nuttin, font aboutir à une action non seulement plus évidente, plus concrète mais aussi plus réfléchie, plus cohérente avec les résultrats escomptés.

L'information véhiculée en milieu scolaire qui a pour but de faire agir l'enseignant dans une direction précise devrait favoriser d'abord l'acte de penser chez ce professionnel.

Nous ne prétendons pas que l'enseignant dans son engagement actuel au sein de sa profession soit une personne "qui ne pense pas". Loin de là est notre intention. Nous voudrions plutôt mentionner que l'état des données d'ordre pédagogique et socio-pédagogique qu'il possède actuellement n'en favorise pas une manipulation cognitive qui soit fonction d'un cadre précis de référence. Autrement dit, cette manipulation cognitive ne lui permet pas toujours d'essayer mentalement des actions hypothétiques, d'annuler ou de remplacer une action prévue, d'en prévoir les conséquences ou les obstacles.

Favoriser la communication passive ou l'acte de penser chez l'enseignant c'est permettre à ce dernier d'émettre à lui-même des messages qui le font "agir sur" ses propres représentations du monde scolaire (47).

Cependant, "parler", qui est du domaine de la communication active au même titre qu'un comportement de type moteur, engendre une certaine volonté d'action de la part de l'émetteur qui se manifeste d'une façon plus concrète. D'après Nuttin, parler ce n'est pas seulement "exprimer" ou "communiquer" quelque chose qui existait auparavant; c'est une activité qui produit un comportement nouveau. La situation qui invite quelqu'un à dire quelque chose produit des activités cognitives et, éventuellement, des prises de position qui, sans cela, n'auraient pas lieu (48).

D'ailleurs, dans le monde social (le domaine de l'éducation en fait partie), le comportement verbal - et donc la pensée communiquée en général - est l'une des formes les plus puissantes d'ACTION (49).

A la lumière de ce que Nuttin préconise, nous nous posons une question au sujet de l'enseignant émetteur d'informations. En effet, dans ses interactions avec ses informateurs actuels (les émetteurs de bulletins ou de revues, conseillers pédagogiques, direction, rapports sur les divers comités consultatifs), comment se déploie la pensée de ce professionnel et quelle place laisse-t-on à son expression verbale?

Actuellement, il semble que devant le mutisme de ses informateurs sur des questions pédagogiques et éducatives qui préoccupent l'enseignant (50), ce dernier est ou bien muet, ou bien il se fie à sa propre expérience actuelle et antérieure pour émettre des messages trop souvent perçus comme subjectifs par les récepteurs. Face à du contenu parcellaire (51) ou à un contenu qui s'attarde trop à ses indices et à ses normes, il semble porté à demeurer passif ou, selon les circonstances, à communiquer des pensées qui elles-mêmes seraient handicapées par un manque flagrant d'information.

En somme, dans ses interactions avec les informateurs actuels, l'enseignant n'est pas trop souvent engagé dans un processus où il est invité à s'exprimer verbalement. Même au sein des comités structurés pour le consulter, il s'exprime à l'aide d'intermédiaires que, paradoxalement, il perçoit lui-même comme non représentatifs.

Actuellement, devant la multitude d'articles paraissant dans divers média à caractère pédagogique ou face aux divers documents émis par son milieu immédiat, l'enseignant ne dispose d'aucun lieu où il pourrait engager des discussions ou émettre ses opinions en rétroaction à l'information reçue. Serait-ce pour cela qu'il serait devenu, au fil du temps peu enclin à en lire ou surtout à en commenter le contenu?

Nous estimons toujours que dans de telles conditions ce que nous proposons en termes de cadre de référence précis et riche en contenu ne pourrait être adéquatement promu pour atteindre son but, soit de servir au déclenchement du processus motivationnel de l'enseignant.

Ceci dit, nous ne cherchons pas par là à remettre en cause l'existence même de ce genre de comités ou de média. Nous désirons tout simplement souligner le double inconvénient qu'ils présentent pour l'enseignant émetteur d'informations à son environnement.

A cet effet mentionnons que, tout d'abord, ils ne permettent pas à la majorité des enseignants de prendre une part active et adéquate dans le processus de communication établi. Ensuite, ils ne parviennent pas à démontrer à l'enseignant, en tant qu'individu émetteur, à quel point on s'intéresse à ses opinions, ses tendances et ses sentiments (52).

D'ailleurs, concernant cette dernière affirmation, Nuttin dit que dans les modalités de contact social, l'homme attache une très grande importance à ce genre de choses et que c'est là même que se trouve l'une des grandes motivations de son comportement (53).

L'enseignant, en tant qu'émetteur de messages, dans ses interactions avec son environnement, a besoin de plus que des média écrits, plus que des comités consultatifs et plus que d'échange d'information restreint dans le contenu et le temps avec ses conseillers pédagogiques ou avec ses directeurs. Il faudrait parvenir, pour l'aider à parachever son fonctionnement cognitif, à rendre son expression verbale plus fréquente, plus présente, plus actuelle.

Il ne faut pas sous-estimer la force d'action de la parole. Dans le contexte social, c'est par la parole, beaucoup plus que par l'activité manuelle, que s'exécutent les actions les plus influentes et les plus puissantes (54)

Encore une fois, soyons clairs. Nous nous attachons très peu aux causes possibles qui font que l'enseignant ne se sente pas adéquatement représenté par les différents média structurés pour acueillir ses opinions ou bien de ses sentiments. Nous nous intéressons plutôt aux effets que cela peut représenter à court ou à long terme. A cet effet, nous croyons qu'à court terme l'enseigant finit par souffrir du manque de réciprocité qui devrait exister entre lui et son environnement et, à long terme, c'est son engagement qui s'annonce handicapé, c'est l'acte pédagogique simple ou non orienté qui finit par être posé.

Il faudrait donc, croyons-nous, promouvoir l'expression verbale de l'enseignant au sein même de l'école, une expression verbale qui ne soit pas astreinte à émettre des messages isolés mais, comme nous l'avons indiqué précédemment, qui finit par métacommuniquer. Une telle métacommunication serait de nature à sortir les débats en milieux éducatifs du cercle vicieux qui caractérise parfois certaines de leurs communications.

Par là nous voudrions dire, appuyé par Watzlawick (55) et par le Conseil Supérieur de l'Education (56), que l'enseignant, en tant qu'émetteur, devrait parvenir dans son interaction avec son environnement, à arrêter de prétendre que ce qu'il fait ou dit n'est qu'une réaction à ce que son partenaire fait et dit et que, par conséquent, ce dernier, ne fera rien de mieux que de s'armer de la même prétention.

Nous croyons en somme que l'enseignant émetteur devrait avoir l'occasion de s'exprimer au sujet des choses pédagogiques en dehors des circonstances qui font que ses messages soient toujours perçus comme une réaction élémentaire à une action donnée. C'est dans un contexte d'échange d'information que son expresson devrait se concrétiser (57).

Par ailleurs, inspiré par Bateson (1935) et de son ouvrage "Naven" qui reste unique dans les analss de l'anthropologie culturelle (58), Watzlawick nous dit que tout échange de communication est "symétrique" ou "complémentaire" selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence (59).

A propos de ces deux modèles de communication, disons que, dans le premier cas, fondé sur l'égalité et qu'on appelle aussi interaction symétrique, les partenaires ont tendance à adopter, progressivement, un comportement en miroir. Il est important de souligner à l'instant qu'il ne s'agit pas ici des couples faiblesse-force, bonté-méchanceté, car l'égalité peut être maintenue à l'intérieur de ces comportements (60). L'exemple suivant pourrait clarifier les données de ce modèle d'interaction: si la vantardise constitue le modèle culturel de comportement d'un groupe et si l'autre y répond aussi par la vantardise, une situation de compétition peut alors se développer dans laquelle la vantardise mène à une surenchère et ainsi de suite (61).

Dans le deuxième cas, fondé sur la différence et appelé aussi interaction complémentaire, le comportement de l'un complète celui de l'autre. Dans une relation complémentaire, il y a deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe alors une position qui a été diversement désignée comme supérieure, première ou "haute" (one-up), et l'autre la position correspondante dite inférieure, seconde ou "basse" (one-down). Ces termes sont très commodes, préconise Watzlawick, en autant qu'on n'en fasse pas des synonymes de "bon" ou "mauvais", de "fort" ou "faible". Le contexte social ou culturel fixe dans certains cas une relation complémentaire (par exemple mère-enfant, médecin-malade, professeur-étudiant).

Toujours dans ce genre d'interaction, ce n'est pas l'un des partenaires qui impose une relation complémentaire à l'autre. En effet, chacun d'eux se comporte d'une manière qui présuppose, et en même temps justifie, le comportement de l'autre. En d'autres termes, leurs définitions de la relation sont concordantes (62).

Comment adapter ou appliquer de tels modèles fondés sur la pragmatique de la communication à l'interaction existante et à celle qui devrait exister entre l'enseignant et ses informateurs? C'est ce que nous tentons de faire dans les paragraphes qui suivent.

Actuellement, comme le laisse clairement entendre la nouvelle "Ecole Québécoise" (63), on voudrait bien que l'enseignant se considère comme partenaire à part égal, partenaire dont les comportements (opinions et les actions) comptent vraiment pour la promotion d'une meilleure qualité de l'acte pédogique. Cependant rien n'indique qu'il en est ainsi lorsque celui-ci se retrouve en pleine interaction (échange d'information) avec ses informateurs.

Déjà, en 1978, l'enseignant se plaignait de son impuissance ou de son manque d'influence dans le milieu scolaire. "C'est un petit groupe de gens influents qui dirige le monde de l'éducation" avait-il déclaré à l'époque (64).

En 1984, selon le Conseil Supérieur de l'Education cette situation ne s'améliore guère.

> L'enseignant a toujours l'impression que son opinion compte peu puisqu'on la sollicite peu ou pas ou encore que les décisions prises sont "politiques", lointaines, et sont le fait de personnes "qui ne connaissent pas l'école". Ainsi, a-t-on dit que les directions régionales du MEQ, même si elles sont accueillantes, sont les "messagers d'en haut" et ne réussissent pas à rapporter les messages émis par l'enseignant rétroagissant en tant que praticiens (65)

Ainsi, alors que l'enseignant, en tant qu'émetteur, voudrait entretenir une relation symétrique avec ses vis-à-vis informateurs, il apparaît comme astreint à vivre avec ceux-là une relation non souhaitée de complémentarité. Watzlawick appelle ce genre de contrainte de la métacomplémentarité (66).

Il ne s'agit pas ici de valoriser la symétrie au dépens de la complémentarité. Cette dernière relation aurait été acceptable pour l'enseignant si l'information qu'on lui communiquait était riche de détails en termes de contenus qu'il ignore mais dont l'application se réalise sans heurts véritables sur le plan pratique. Or nous l'avons vu dans notre deuxième chapitre, ni le perfectionnement à "l'horizontale" de l'enseignant, ni l'information véhiculée en milieu scolaire ne le laisse dans une sorte de "dépendance intellectuelle" qui justifierait en quelque sorte une telle complémentarité.

Il faudrait donc renverser cet état de chose et sortir de l'impasse ce genre de relation controversée. Ce serait intéressant de vérifier si l'enseignant émetteur ne souhaiterait pas lui-même l'amorce d'une interaction complémentaire avec des informateurs qui viendraient l'alimenter cognitivement par de l'information cohérente, information qui saurait combler son déficit en termes de connaissances d'ordre psycho- et socio-pédagogique.

A notre avis, si sa relation avec ses informateurs était bonne, l'enseignant saurait accepter une complémentarité qui lui permettrait de comprendre l'ensemble des choses éducatives et de situer celles-ci dans un cadre de référence précis. Une telle complémentarité, qui lui promettrait d'atteindre la symétrie qu'il souhaite, est celle qui ferait en sorte qu'un jour il parviendrait à sortir d'une certaine résignation en répondant à des connaissances par des connaissances, à des fondements par des fondements.

L'éducation a trop longtemps été "le lieu où l'on peut cacher le plus aisément son jeu, en se couvrant d'idéaux généreux, de principes nobles", disait Jacques Grand'Maison (67). Quant à nous, avec l'avènement du nouveau régime pédagogique, nous aimerions voir l'école québécoise devenir le lieu où l'on dévoile clairement ses buts en se couvrant de standards à atteindre, de connaissances adéquates à intégrer et à apliquer.

Nous venons de mettre en évidence comment le besoin d'être informé se double chez l'enseignant, comme chez tout humain, de celui d'informer (68). Un tel besoin pourrait, avec le temps, se convertir en une volonté de méta-informer et de métacommuniquer avec les divers informateurs dans un jeu interactionnel de symétrie et de complémentarité selon le contexte où la communication a lieu.

CONCLUSION

"Aucune réforme profonde ne peut être accomplie en éducation sans que soient étudiés en profondeur et pénétrés, les postulats fondamentaux, d'ordre psychologique ou philosophique, de l'activité éducative, du développement de la personne, de la nature des opérations de la connaissance". Cette déclaration faisait partie du rapport du Conseil Supérieur de l'Education de 1969-1970 (69).

Plus de quinze ans se sont écoulés, et ces propos nous paraissent toujours actuels. L'enseignant, nous l'avons dit, a besoin de ce genre de connaissances pour poser des actes pédagogiques orientés vers des buts déterminés. La formule de l'acte pédagogique motivé nous inspire à cet effet. Elle nous propose qu'à partir de son besoin d'information comblé essentiellement par son environnement, cette unité dont il dépend au point d'en être le complément, l'enseignant se place en position de pouvoir fonctionner de façon optimale.

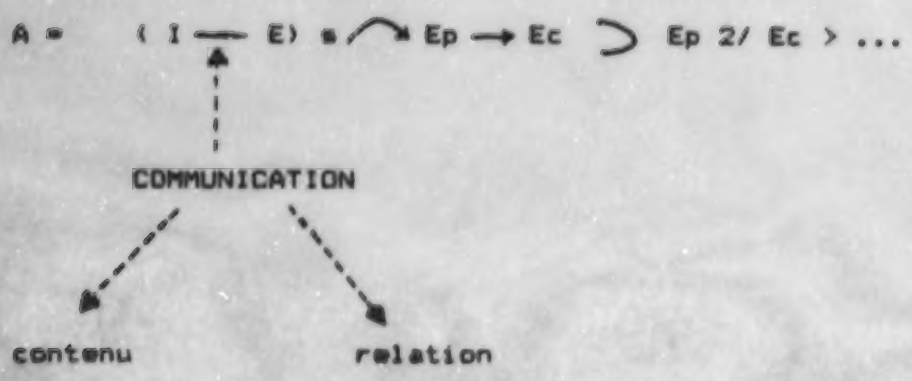
Par ailleurs, l'univers environnemental de l'enseignant est surtout de type social. Il est tellement vaste et complexe que pour se rendre intelligible, il a besoin d'humains qui le comprennent, qui le conçoivent et qui le rendent le plus intelligible possible à ceux qui sont appelés à intervenir pour le maintenir ou le modifier.

Dans un tel contexte, cet environnement social et psycho-social à caractère évolutif se trouve entre les mains d'humains ayant la responsabilité d'en annoncer les divers aspects à d'autres humains. De ce fait, l'enseignant qui a toujours besoin d'informations en provenance de son environnement, se retrouve en interaction ou dans une situation d'échange d'information avec des personnes qu'on pourrait qualifier d'agents informateurs de cet environnement.

C'est la raison pour laquelle nous faisons appel à des propositions conceptuelles axées sur la pragmatique de la communication. Nous en avons extraits quelques-uns qui seraient de nature à favoriser un échange d'informations favorable entre l'enseignant et ses informateurs "représentants" de son environnement.

De la sorte, nous nous rendons presqu'à la demande de Nuttin qui invite les chercheurs à étudier les variables de sa formule comme des réseaux de relations plutôt que comme des grandeurs absolues (70). Nous nous trouvons en somme en train de greffer à la dite formule un élément que nous croyons essentiel à la complémentarité de l'unité bipolaire: Enseignant - Situation pédagogique significative.

D'une manière schématique, cela représenterait:



Information riche et cohérente dans un cadre précis de référence, celui de la politique éducative, des curricula et du projet éducatif local.

Avec des informateurs qui permettent à l'enseignant de penser et d'agir sur ses propres représentations du monde scolaire, d'une part et qui favorise son expression verbale, d'autre part.

Cela en termes de contenus et de fondements.

Avec des informateurs qui méta-informent pour ensuite "métacommunique" avec l'informé.

Avec des informateurs crédibles et disponibles qui peu à peu transforment leur interaction compémentaire par une relation symétrique avec l'informé.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE QUATRIEME:

(1) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p.88.

(2) NUTTIN, J., Ibid, p.89.

(3) NUTTIN, J., Ibid, p.53.

(4) WATZLAWICK, P., Une Logique de la Communication, W. W. Norton & Compagny, inc. New York, 1967, éditions du Seuil, pour la traduction française, 1972, p.4.

(5) WATZLAWICK, P., Ibid, p.16.

(6) NUTTIN, J., Ibid, p.84.

(7) WATZLAWICK, P., Ibid, p.16.

(8) NUTTIN, J., Ibid, p.181.

(9) NUTTIN, J., Ibid, p.52

(10) WATZLAWICK, P., Ibid, p.22.

(11) NUTTIN, J., Ibid, p.52

(12) WATZLAWICK, P., Ibid, p.23.

(13) NUTTIN, J., Ibid, p.65.

(14) WATZLAWICK, P., Ibid, p.24.

(15) NUTTIN, J., Ibid, p.31.

(16) NUTTIN, J., Ibid, p.96.

(17) BATESON, G., & RUESCH J., op. cit. p.179, 181, extrait de "Une Logique de la Communication" de P. Watzlawick, p. 49.

(18) WATZLAWICK, P., Ibid, p.49.

(19) WATZLAWICK, P., Ibid, p.46.

(20) WATZLAWICK, P., Ibid, P.22.

(21) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, La Condition Enseignante. Avis au ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, 1984, p.128.

(22) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.115.

(23) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.115.

(24) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.132.

(25) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.133.

(26) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.138.

(27) WATZLAWICK, P., Ibid, p.48.

(28) REBOUL, E., Information et Pédagogie, Casterman, 1977, p.13.

(29) RICHAUDEAU, F., dans "Communication et Langage" n° 22.

(30) WATZLAWICK, P., Ibid, p.50.

(31) WATZLAWICK, P., Ibid, p.51.

(32) WATZLAWICK, P., Ibid, p.50.

(33) WATZLAWICK, P., Ibid, p.30.

(34) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.p. 127 à 130.

(35) WINKIN, Y., La Nouvelle Communication, Editions du Seuil, 1981, p. 26

(36) WATZLAWICK, P., Ibid, p.52.

(37) WATZLAWICK, P., Ibid, p.57.

(38) WATZLAWICK, P., Ibid, p.53.

(39) WINKIN, Y., Ibid, p.24.

(40) WATZLAWICK, P., Ibid, p.50.

(41) WATZLAWICK, P., Ibid, p.52.

(42) WATZLAWICK, P., Ibid, p.55.

(43) WATZLAWICK, P., Ibid, p.51

(44) PALKIEWICZ, J., La Communication Educative, St- Lambert: Direction de Recherche et de Planification, Commission Scolaire de Chambly.... cité dans "Education à Eduquer" de Rénald Legendre, 1979, p.123.

(45) NUTTIN, J., Ibid, p.59.

(46) NUTTIN, J., Ibid, p.72.

(47) NUTTIN, J., Ibid, p.72.

(48) NUTTIN, J., Ibid, p.73.

(49) NUTTIN, J., Ibid, p.74.

(50) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.130.

(51) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.115.

(52) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCAITON, Ibid, p.129.

(53) NUTTIN, J., Ibid, p.156.

(54) NUTTIN, J., Ibid, p.74.

(55) WATZLAWICK, P., Ibid, p.42.

(56) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid, p.40.

(57) BIRDWHISTELL, R.L., Contribution of Linguistic-Kinesic studies to the understanding of schizophrenia. in Alfred Auerbach Schizophrenia = An integrated approach, the Ronald Press Compagny, New York, 1959, p.99- 123.

(58) WINKIN, Y., Ibid, p.30.

(59) WATZLAWICK, P., Ibid, p.68.

(60) WATZLAWICK, P., Ibid, p.66.

(61) BATESON, G., Naven: A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View, Cambridge, Cambridge University Press, 1936, p.p. 189-190.

(62) WATZLAWICK, P., Ibid, p.p.66-67.

(63) MINISTERE DE L'EDUCATION, L'école Québécoise, Gouvernement du Québec, 1982, p.38.

(64) VALOIS, P., LESSARD, C., CORMIER, R.A. & TOUPIN, L., Les Enseignants et les Enseignantes du Québec. Etude Socio-Pédagogique, Gouvernement du Québec, 1985, Vol.8, p.165.

(65) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Ibid. p.129.

(66) WATZLAWICK, P., Ibid, p.67.

(67) GRAND'MAISON J., cité dans "Education à Eduquer" de Rénald Legendre, 1979, p., 52.

(68) REBOUL, E., Ibid, p.17.

(69) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, "Rapport Annuel, 1969-1970", Gouvernement du Québec.

(70) NUTTIN, J., Ibid, p.85.

CHAPITRE CINQUIEME

VERS UN MOYEN D'ACTION

INTRODUCTION

Tous les propos théoriques et tous les élans philosophiques qui ont jusque là fait l'objet de notre recherche ne sauraient être que les arguments et la rhétorique d'un discours stérile s'ils ne nous conduisaient pas directement vers un moyen d'action susceptible de transformer l'acte pédagogique que nous avons qualifié de simple en un acte pédagogique motivé.

En effet, après avoir exposé nos croyances et les fondements théoriques qui les appuient et après avoir dressé les faits en rapport avec ces croyances et ces fondements, le terrain se veut maintenant propice à des suggestions d'ordre pratique, à des propositions concrètes. C'est ce que nous avons l'intention de faire dans le présent chapitre.

En fait nous sommes à la recherche d'une sorte d'infrastructure existante ou nouvelle ou, pour utiliser les termes de Illich (1971), de nouveaux réseaux par lesquels soient accrodies et multipliées les chances de chaque enseignant d'apprendre et d'enseigner. Nous souhaitons, dans le domaine de l'enseignement, dans chacune de ces nouvelles écoles responsables, voir naître et évoluer une sorte de structure qui "mette les personnes en rapport les unes avec les autres et qui permmette à chacune de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui" (1).

Dans la perspective de voir l'acte pédagogique de l'enseignant du primaire et du secondaire emprunter les sentiers des comportements humains motivés, nous tenons, en quelque sorte, à placer l'enseignant dans la double position de l'être qui à la fois apprend et enseigne.

L'enseignant apprend. Ceci pourrait vouloir dire qu'il acquiert des connaissances d'ordre théorique et pratique, celles provenant d'informations riches et cohérentes, constamment en référence à un cadre précis. Ceci pourrait vouloir dire aussi qu'il émet à lui-même et à ses informateurs le fruit de la manipulation cognitive qu'il fait de l'information reçue lorsque celle-ci vient se confondre avec ce qu'il sait de sa classe, de son école et de la société à laquelle il appartient.

L'enseignant apprend. Ceci pourrait enfin vouloir dire que l'enseignant se met dans un état précomportemental (2) avant d'agir pour apporter les changements qui s'imposent sur les relations qui l'unissent à son environnement professionnel.

L'enseignant enseigne aussi. Ceci pourrait vouloir dire poser des actes pédagogiques selon un plan d'action dirigé et régularisé par un standard élevé, celui qu'il aura appris à construire à partir des connaissances acquises et à partir de l'action des autres intervenants de son entourage professionnel.

Tout cela est réalisable, nous l'avons dit. La question se pose, cependant: Comment parvenir à un tel idéal dont l'existence dans l'esprit de bien des intervenants du milieu éducatif ne fait aucun doute?

Nous avons déjà répondu d'une façon partielle à cette épineuse question. En effet, nous avons suggéré, dans notre troisième chapire, un ensemble de contenus ou de connaissances pouvant alimenter cognitivement l'enseignant.

Or l'enseignant souhaite-t-il vraiment ce genre de contenu, ce type de perfectionnement? Si oui, comment véhiculer ce dit contenu? Dans quel contexte, dans quelles conditions et à l'intérieur de quelle structure aurait lieu ce perfectionnement?.. Tel est le coeur du présent chapitre.

1- FORMATION ET PERFECTIONNEMENT, DU PASSE AU PRESENT...

Nous avons vu à quel point, en 1978, l'enseignant exprimait de nettes réserves quant à la valeur des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Nous avons mentionné avec quelle force il proclamait que ces programmes ne les aidaient pas à résoudre les nombreux problèmes auxquels ils ont à faire face quotidiennement.

Si l'étude socio-pédagogique de l'époque rendait évident cet état de choses, une analyse approfondie de la question de la formation et du perfectionnement des maîtres s'imposait pour ces auteurs. C'est ainsi que LESSARD, CORMIER, VALOIS ET TOUPIN avaient cru à la nécessité de poser aux enseignants trois séries de questions ayant pour but de circonscrire leur vision quant à ce qui suit:

1- ce que constituerait pour eux un programme idéal de formation des maîtres.

2- ce que pourrait être pour eux des conditions pouvant faciliter leur perfectionnement.

3- ce que pourrait représenter pour eux des activités de perfectionnement.

Les pages qui suivent décrivent comment, en 1978, l'enseignant s'est exprimé à chacun de ces sujets (3).

1.1- Programme de formation idéale:

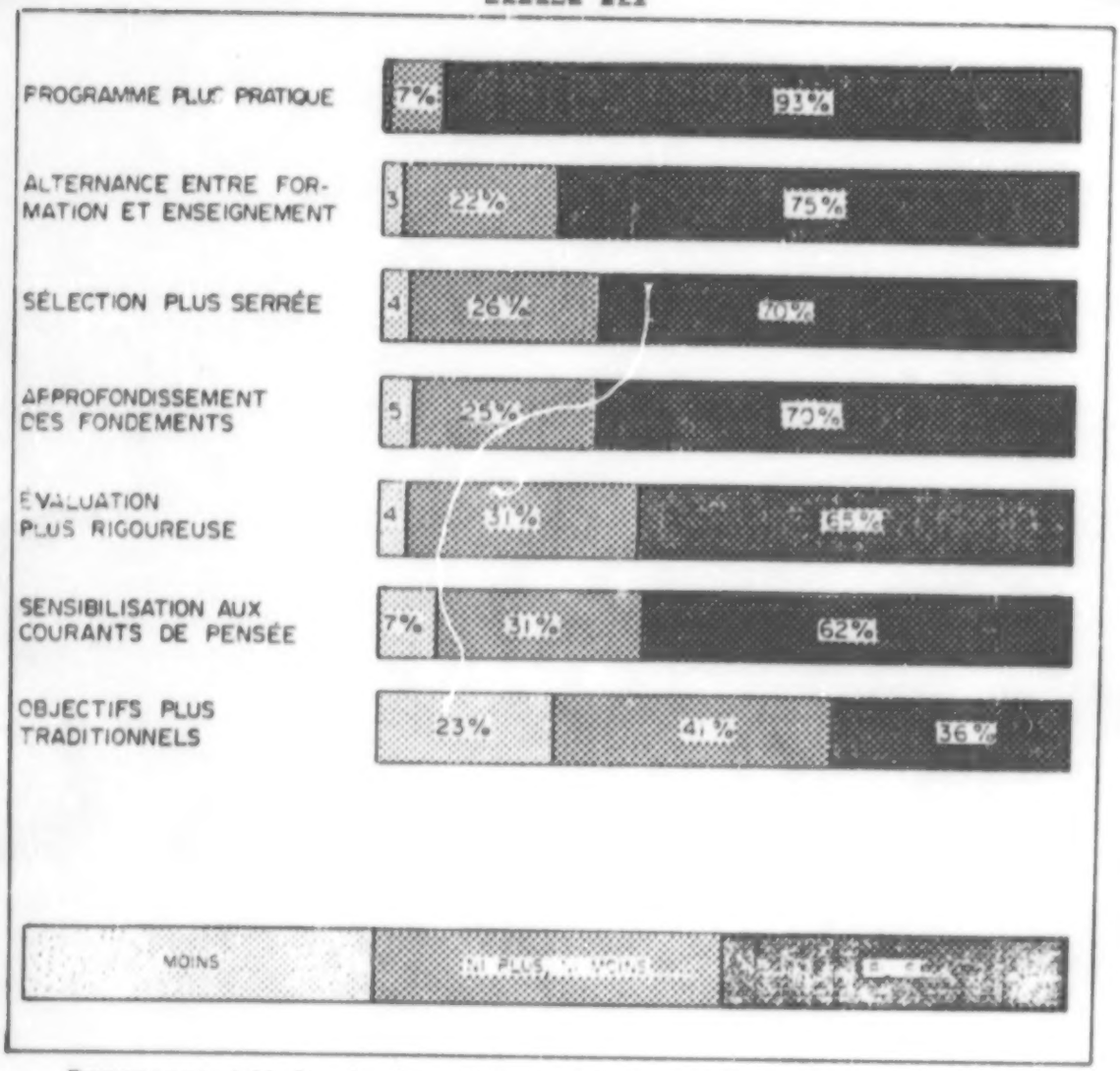
La presque totalité des enseignants (93%) suggéraient que les programmes de formation soient centrés sur la pratique alors que 75% d'entre eux souhaitaient qu'une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement soit promue. A peine 1% et 3% des enseignants n'étaient pas, respectivement, d'accord avec ces deux propositions.

Un programme centré sur un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique constituait le souhait de 66% des enseignants interrogés. Seulement 6% d'entre eux rejetaient d'emblée cette idée.

Dans une proportion de 68%, les enseignants souhaitaient une évaluation plus rigoureuse et une sélection plus serrée des aspirants-maîtres. Seulement 5% d'entre eux étaient, à cet effet, d'avis contraire.

Le diagramme suivant donne une vision encore plus globale des réponses recueillies à ce sujet.

FIGURE 5.1



Programme idéale de formation, étude socio-pédagogique (4)

Quelques points d'analyse:

Dans leurs commentaires concernant le programme idéal de formation des maîtres, les auteurs de l étude rapportaient les points d'analyse suivants (4):

1- Les deux premières suggestions, prises ensemble, impliquent que l'on doive tenter d'associer pratique et théorie, l'une alimentant l'autre. Un tel lien pourrait se fonder soit sur les propos de Lewin qui a déjà indiqué qu'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, soit sur l'idée de Freire (1970) qui croit que l'action devrait toujours s'inspirer d'une contemplation assidue et la contemplation puiser son inspiration dans les ressources de l'action. Autrement dit, favoriser le développement des enseignants à partir de leur travail quotidien ne veut pas dire abandonner tout effort de théorisation (5).

2- Toujours de l'avis de ces auteurs, l'idée d'un programme plus sélectif présente un danger car elle fait appel à des motivations de nature extrinsèque ou à une conception plus mécanique de l'éducation.

De notre part, le cadre théorique que NUTTIN nous propose nous donne l'occasion d'ajouter les commentaires suivants:

1- Les réponses recueillies lors de l'étude socio-pédagogique sont celles d'enseignants qui concevaient un programme idéal de formation dont ils étaient eux-mêmes privés à l'époque ou quand ils étaient en quête d'informations et de connaissances.

2- Le fait que les deux tiers des enseignants croient qu'il faille, dans un programme idéal de formation des maîtres, opter pour un plus grand approfondissement des fondements psycho- et socio-pédagogiques et pour une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique constitue pour nous une nette indication à l'effet que le contact de l'enseigant avec le monde scolaire est une demande de signification de plus en plus riche. Et cela, bien sûr, concorde parfaitement avec nos croyances et avec les cadres conceptuels exposés précédement.

1.2- <u>Conditions pouvant faciliter le perfectionnement</u>:

L'étude socio-pédagogique (6) est allée encore plus loin dans ses investigations au sujet du perfectionnement des enseignants. A ceux qui ont été d'accord pour effectuer des activités de perfectionnement non créditées, soit à 60% des répondants à l'échelle provinciale, on a posé des questions relatives aux conditions idéales pouvant faciliter de telles activités.

Les trois paragraphes suivants esquissent ce qui ressortait des réponses recueillies à ce sujet.

La plupart des répondants croyait alors que la prise en charge par leur commission scolaire (70%) ou par l'université faciliterait leur participation à un tel perfectionnement.

La majorité (64%) des répondants indiquait que l'organisation de telles activités par un groupe de professeurs de leur commission scolaire pourrait faciliter leur participation à un tel perfectionnement, tandis que 15% prétendaient le contraire.

Une bonne majorité des enseignants répondants indiquait qu'une compensation monétaire équitable (66%) ou une réduction de leur charge de travail (86%) pourrait être des conditions facilitant leur participation à de telles activités de perfectionnement.

Quelques points d'analyse:

Dans leurs commentaires au sujet de certaines conditions pouvant faciliter le perfectionnement de l'enseignant, les auteurs de l'étude émettaient les points d'analyse suivants:

1- Ces résultats indiquent que ces enseignants favorisent un perfectionnement non crédité de nature institutionnelle qui soit organisé de concert ou en étroite collaboration entre les deux institutions mentionnées.

2- La proportion des enseignants qui font confiance à leurs confrères en tant qu'organisateurs de telles activités de perfectionnement est aussi forte que la proportion de ceux qui font confiance à l'université.

3- Ces résultats laissent aussi croire que les enseignants pourraient probalement accepter une remise en cause du modèle actuel des cours universitaires de perfectionnement qui mène à une meilleure rémunération pour adopter un autre modèle prévoyant des modifications de leur charge de travail.

Voici d'autres points d'analyse que nous aimerions personnellement ajouter à ce sujet:

1- Le salaire est un facteur extrinsèque de motivation auquel l'enseignant accorde une certaine importance dans le cadre de sa vie familiale et privée beaucoup plus que dans le cadre de sa vie professionnelle. L'enseignant est un être engagé, nous l'avons mis en évidence. Toutefois, son besoin de professionnel dépasserait un certain minimum de considération d'ordre pécuniaire.

2- L'enseignant engagé est prêt, à condition qu'on le lui facilite, à acquérir des connaissances susceptibles de lui faire connaître cet environnement sur lequel il est appelé à agir.

1.3- **Les activités possibles de perfectionnement:**

Lorsque dans l'étude socio-pédagogique on a interrogé l'enseignant prêt à s'engager dans un nouveau processus de perfectionnement (7), les réponses ont été les suivantes:

Une forte majorité des enseignants était prête à consacrer du temps à diverses activités, telles:

1- explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement (75%),

2- préparer du matériel pédagogique (73%),

3- collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent à l'école (68%).

Par contre les enseignants étaient hésitants face à la proposition d'expérimenter d'enseigner d'autres matières ou d'en explorer la possibilité. Seulement 52% se disaient prêts à y consacrer du temps.

Les enseignants étaient également hésitants en ce qui concerne la proposition de discuter de leur approche en classe à partir d'une observation de leur travail par d'autres enseignants: 48% étaient prêts à le faire contre 27% qui ne l'étaient pas.

Aider un jeune enseignant à ses débuts dans l'enseignement, voilà une suggestion à laquelle adhère une forte proportion d'enseignants (73%).

Les réponses sont toutefois partagées (33%, 30% et 37%) à la proposition de rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner l'école.

Quelques points d'analyse:

Les auteurs de l'étude socio-pédagogique, concernant les diverses activités de perfectionnement auxquelles les enseignants participeraient advenant la possibilité d'un réaménagement de leur tâche, rapportaient les points d'analyse suivants:

1- Le choix du premier bloc d'activités (explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement, préparer du matériel pédagogique, collaborer à l'étude des problèmes de l'école) apparaît comme un indice de bonne volonté de la part de l'enseignant.

En effet, au lieu d'inciter ce dernier à suivre des cours dont la simple récompense serait une meilleure rémunération, serait-ce invconvenant de stimuler les enseignants à observer et à discuter de leur approche en classe, en prévoyant des ressources (humaines et matérielles) qui permettraient un réaménagement de leur tâche afin qu'ils puissent se consacrer à de telles activités?

Poser ce problème, aux dires des auteurs, c'est poser celui de la motivation. C'est particulièrement poser celui du type de motivation qui anime les humains à entreprendre une activité professionnelle. C'est selon la terminologie de Herzberg, faire un choix judicieux parmi les facteurs moteurs ou hygiéniques, ou encore entre des motifs intrinsèques et d'autres, extrinsèques. Ou encore tenter d'arriver à un équilibre entre tous ces facteurs de motivation.

2- Les enseignants seraient prêts à sortir des sentiers battus en ce qui concerne les activités de perfectionnement auxquelles ils aimeraient participer.

3- Les activités de perfectionnement couvertes par l'étude socio-pédagogique ne représentent nullement une liste exhaustive des activités possibles. Les enseignants sont bien placés pour concevoir d'autres activités à condition qu'on leur fournisse les ressources humaines et matérielles appropriées.

4- Les voies de l'apprentissage diffèrent d'un individu à l'autre. Il est futile de préconiser l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves si les enseignants eux-mêmes ne peuvent vivre de telles expériences d'individualisation dans leur perfectionnement.

Quant à nos propres points d'analyse concernant ce genre d'activités de perfectionnement suggérées par l'enseignant, ils se résument comme suit:

1- Les souhaits de l'enseignant confirment que la relation entre ce dernier et son environnement n'est pas la résultante automatique d'un processus quelconque et ne se limite pas à une réaction externe à des stimuli discriminatifs. Comme le dit Nuttin, explorer, expérimenter, penser, poser des actes cohérents avec les besoins du milieu, etc... sont des activités auxquelles l'humain attache une grande importance lorsqu'il est appelé à agir.

2- La motivation humaine est un phénomène intrinsèque et se conçoit tout comme le comportement, c'est-à-dire dans son aspect global et non d'une façon segmentée.

3- L'enseignant souhaite que sa participation concernant les choses éducatives aille au-delà d'une simple participation à des comités où il est souvent consulté par l'intermédiaire de l'un de ses représentants. Au contraire, dans un élan plus actif, il est prêt à collaborer à des études relatives aux problèmes qui se posent dans son école. C'est en quelque sorte de son besoin d'échange d'information qu'il s'agit. Cet échange est celui qui survient entre individu et irdividu ou groupe d'individus, entre tout individu et son environnement en tant qu'entité complémentaire à

cet environnement tel que perçu et conçu.

4- Aux dires des auteurs, les activités de perfectionnement citées dans leur étude socio-pédagogiques ne l'ont été qu'à titre indicatif. Cela laisse donc pour nous une porte grande ouverte pour en suggérer d'autres qui soient de nature, non seulement à rendre l'engagement de l'enseignant au sein de son école plus présent et plus réel, mais aussi plus efficace, plus substantiel.

5- La plupart des activités suggérées semblent adopter pour tout lieu de déploiement l'école même où l'enseigant travaille.

Tel est le passé non lointain (1978) des besoins de l'enseignant exprimés en termes de formation et de perfectionnement.

Du passé au présent...

En 1984, donc assez récemment, le Conseil Supérieur, dans son avis au Ministre de l'Education de l'époque, pose à qui de droit des questions relatives à la situation toujours boiteuse de la formation et du perfectionnement (besoin d'informations) de l'enseignant. Nous avons déjà élaboré suffisamment à ce sujet dans notre deuxième chapitre. Mais si nous y revenons c'est pour ajouter à ce qui a déjà été dit et commenté la dimension pratique, celle qui nous permettra de mettre au point un moyen d'action susceptible de remédier à ce malaise.

2- DIVERS MOYENS POUR UN MEILLEUR PERFECTIONNEMENT

Nous voilà face à des propos récents concernant l'enrichissement cognitif de l'enseignant (8), propos qui nous confirment qu'il est loin d'être sûr que la structure salariale basée sur la scolarité soit la formule souhaitable pour garantir un meilleur perfectionnement de l'enseignant.

A cet effet d'ailleurs, le Conseil Supérieur pose deux principes directeurs susceptibles de reconnaître et d'encourager les efforts de perfectionnement des enseignants tout en évitant une inutile et coûteuse course aux crédits:

> PREMIER PRINCIPE: Les cours et activités de perfectionnement de recyclage et de mise à jour qui sont immédiatement commandés par les exigences de divers niveaux du système de l'éducation devraient faire partie officiellement de la tâche globale de l'enseignant et ne comporter pour ceux-ci aucune perte ni augmentation salariale.
>
> A cet effet, on ajoute qu'une telle orientation se justifie. Car, enseigner et s'adapter aux changements collectifs relèvent d'un acte professionnel global, d'une tâche unifiée qu'on demande à l'enseignant. L'industrie reconnaît de plus en plus ce principe envers ses employés. Il s'avère donc que c'est là un moyen de maintenir les enseignants à la hauteur des exigences de leur tâche.
>
> DEUXIEME PRINCIPE: Les études universitaires pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes et faites en dehors des heures de travail et sans l'aide des fonds de perfectionnement devraient être reconnues à des fins salariales.

> En fait, l'effort des dernières années a été suffisamment mis, de la part des autorités ministérielles, sur le perfectionnement "à la verticale", les besoins étant, aujourd'hui, plus orientés vers le perfectionnement de type "à l'horizontale".

> La diversité des besoins pédagogiques, l'éloignement géographique et la dispersion même des "lieux" de ressourcement, tout cela rend encore plus urgente la recherche de moyens améliorés d'accès au perfectionnement pour chaque enseignant, où qu'il soit. Tel est l'avis du Conseil Supérieur (9)en tant qu'observateur extérieur mais actif au sein du système éducatif québécois.

Les enseignants, au risque de le répéter, n'aspirent pas seulement à ce qu'on leur transmette des informations pédagogiques. Ils veulent pouvoir échanger, observer, comparer, expérimenter, produire, participer... C'est pour cela, suggère le Conseil, que les lieux accessibles de perfectionnement doivent devenir des moyens dynamiques de répondre à ces attentes.

A cet effet, et à titre indicatif, le Conseil suggère les moyens suivants (10):

> 1- La mise en place de centres de ressources des enseignants (formule des Teachers' Centers) sur une base locale ou régionale, dans un but de:
>
> - mise en commun d'informations pédagogiques

et de matériel didactique,

- de divulgation des innovations et des expériences pédagogiques,

- de réflexion collective sur l'éducation et sur la pédagogie.

2- L'usage plus généralisé de la Télé-Université et de la télévision communautaire comme moyen de rejoindre les enseignants chez eux et plus spécialement ceux qui demeurent en régions éloignées.

3- Les cours universitaires hors campus en milieu scolaire, avec application systématique de la théorie à la pratique en classe.

4- Les cours par correspondance, par exemple sur l'interdisciplinarité, sur les courants en éducation appliqués à la pédagogie, etc...

5- Les échanges d'enseignants d'une école à l'autre de diverses régions québécoises.

6- La participation à des congrès, colloques ou séminaires.

7- Des visites d'écoles innovatrices, ici ou à l'étranger.

8- Des projets collectifs de création de matériel pédagogique.

9- Le développement d'une vocation de centres de recherches et de ressources pour les écoles spéciales recrutant des enfants atteints de handicaps sévères.

10- Des stages en milieux industiels pour les enseignants du secteur professionnel.

Nous ne désirons pas pour le moment porter des commentaires ou des points d'analyse à propos de ces divers moyens d'action. Nous le ferons plus loin bien appuyés de nos cadres conceptuels de Nuttin et de Watzlawick.

Pour le moment, nous croyons opportun de mettre en évidence les carences organisationnelles en termes de responsabilités et de coordination qui, en matière de perfectionnement, étouffent déjà dans l'oeuf la mise en vigueur de ce genre de moyens.

3- ASPECT ORGANISATIONNEL DU PERFECTIONNEMENT ACTUEL:

Un certain flottement caractérise actuellemnt le partage des responsabilités en matière de prefectionnement, rapporte récemment le Conseil Supérieur de l'Eduaction (1984).

La coordination entre le MEQ, les universités, les commissions scolaires, les organismes d'enseignants et les enseignants eux-mêmes serait dans un état lamentable.

En effet, deux raisons, qui se résument comme suit, seraient à la base de ce flottement inacceptable (11):

1- Les priorités en termes de perfectionnement ne sont pas clairement identifiées.

2- Beaucoup d'imprécision existe lorsqu'il s'agit de savoir qui doit avoir le leadership d'une activité de perfectionnement donnée, en assumer la responsabilité globale, participer à son organisation, l'évaluer, etc...

Il s'ensuit donc, selon le Conseil, que du MEQ à l'enseignant, on retrouve bien des paliers de responsabilités "déléguées" où celles-ci se diluent parfois dans l'attentisme et en des moyens de perfectionnement inadéquats par rapport aux besoins véritables.

De telles failles organisationnelles, en termes de responsabilités et de coordination en matière de perfectionnement, ne sont pas de nature à aider la mise en oeuvre des diverses activités proposées par le Conseil Supérieur. Selon ce dernier,

> la relance du Comité provincial de perfectionnement des enseignants, le maintien du Comité de liaison Ministère-Universités, les comités de perfectionnement enseignants-commissions scolaires, les comités de liaison régionaux universités-commissions scolaires, seraient des mécanismes auxquels on devrait songer d'emblée, pour y arriver, compte tenu des lieux d'intervention et de décisions possibles (12).

4- NATURE DE L'EFFORT ATTENDU DE LA PART DE L'ENSEIGNANT:

Les mécanismes et les moyens préconisés par le Conseil Supérieur de l'Education démontrent à quel point il revient aux autorités ministérielles d'accorder une attention particulière à la condition enseignante en termes de perfectionnement. C'est en quelque sorte mettre en pratique ce que nous avons rapporté en termes théoriques à l'effet qu'il faille que l'environnement scolaire se rende intelligible à l'enseignant. C'est aussi ce que nous avons proposé à l'effet que cet environnement serait mieux perçu, mieux connu par ce dernier si des informateurs crédibles et disponibles se chargeaient de lui en communiquer les divers aspects.

Toutefois, selon ce même organisme,

> "au-delà des moyens minima qu'on peut mettre à sa disposition pour qu'il ne soit pas déphasé et qu'il "fonctionne" efficacement dans les écoles, l'enseignant devrait se classer parmi les professionnels investissant le plus personnellement de leurs loisirs pour leur croissance intérieure, leur créativité, leur connaissance de la société et des enjeux éducatifs, leur contact avec les résultats de la recherche.Car l'éducation est une tâche exigeante et elle demande le meilleur de soi-même; on ne saurait la confier idéalement qu'à des enseignants actifs qui traversent leur "carrière" avec cette passion d'en saisir toutes les exigences et de se dépasser constamment". (13).

Certes nous reconnaissons que cet idéal est plus que légitime en termes d'attente de la part d'un professionnel du monde de l'éducation. Cependant, il demeure un fait indéniable: Actuellement, l'enseignant ne va pas à la recherche de l'information disponible. Non seulement il aurait perdu le goût de le faire mais il se serait probablement résigné quant à l'inutilité de le faire et il serait mentalement très peu disponible pour le faire.

On pourrait longuement spéculer sur le changement d'attitude qu'on inculquerait à l'enseignant pour le rendre plus enclin à consulter, plus disponible à partager ses expériences au sein d'organismes tels le "centre des ressources des enseignants", à passer ses temps de loisir à utiliser la Télé-Université ou à suivre des cours par correspondance sur les courants en éducation appliqués à la pédagogie etc...

Penser de la sorte, c'est croire à l'enseignant surhumain qui aurait son travail pour toute vocation dans la vie. C'est aussi, compte tenu des failles organisationnelles actuelles en termes de perfectionnement, retomber dans le même excès que celui d'il y a longtemps à l'effet de croire l'enseignant capable d'utiliser et/ou "de gober" l'information dont il a été longuement privé et de l'intégrer dans sa vie professionnelle sans suivi véritable, sans cadre local de référence mais surtout sans lieu et/ou sans interlocuteur précis accueillant ses élans en rétroaction.

En somme, l'enseignant est un praticien de l'enseignement. Son désir collectif, depuis les années 70, est que son perfectionnement ait lieu à l'école, pendant les heures de son travail (14). Tout ce qui déborde de ce cadre temporel devient, dans les faits, l'affaire de quelques individus, ceux-là mêmes qui de toute façon participent et collaborent déjà en dépit des conditions actuelles de travail et de perfectionnement.

De plus, la demande d'effort soutenu de l'enseignant souhaité par le Conseil Supérieur de l'Education ne saurait devenir plus qu'un simple engagement une fois que ce professionnel aura rassemblé ou intégré dans son répertoire cognitif toutes les données requises pour son fonctionnement optimal. Autrement dit, il faudrait d'abord commencer par alimenter, collectivement, cognitivement ce professionnel avant même de s'attendre à une implication massive de sa part dans le domaine éducatif.

Ainsi, lorsque vient le temps d'envisager un moyen de perfectionnement suscpetible de motiver l'acte pédagogique de l'enseignant dans ses dimenssions quotidiennes et globales, il faudrait se souvenir de l'état initial de la formation de l'enseignant tout comme de la situation du perfectionnement dont il a été bénificiaire depuis au moins les vingt dernières années.

5- DES BESOINS... À CERTAINS MOYENS D'ACTION EN TERMES DE CONNAISSANCES DE L'ENSEIGNANT:

Si l'abîme qui sépare les besoins de l'enseignant en termes de connaissances (perfectionnement) semble d'abord, aux yeux du Conseil Supérieur de l'Education, d'ordre organisationnel et ensuite d'ordre implicatif de la part de l'enseignant, il en va différemment quant à nous.

En effet, si nous retenons d'emblée les carences de l'aspect organisationnel telles que rapportées, d'après nos cadres conceptuels, nous croyons que les moyens de perfectionnement suggérés par cet organisme, pris séparément, font défaut à plusieurs égards:

5.1- Les centres de ressources des enseignants (Teacher's Centers):

Ce genre de moyens est efficace à condition que les connaissances de l'enseignant en termes de psycho- et socio-pédagogie soient déjà riches et fondamentales. Nous croyons que la communication dans ce genre d'organisme est de nature à créer une relation saine entre les intervenants, si une telle relation n'existe pas déjà vu la nature implicative intrinsèque qui anime d'avance les participants.

Au niveau des contenus échangés, ceux-là pourraient, et nous le croyons, être riches et fondamentaux et devraient servir à l'avancement de la cause éducative.

Cependant, les réserves que nous nourrissons à l'égard de ce genre de perfectionnement et d'affirmation intellectuelle personnelle viennent du fait que celui-ci ne rejoint pas la masse des enseignants. Encore une fois cela s'annonce comme l'affaire de quelques individus qui aiment à s'impliquer parce que, sur le plan cognitif, ils ont une longueur d'avance sur la majorité des enseignants.

Le Conseil Supérieur lui-même n'avoue-t-il pas que "les enseignants n'ont pas tous les mêmes capacités pour devenir des théoriciens de la pédagogie, des créateurs d'instruments didactiques et des prospecteurs de l'avenir éducatif" (15). Certes, il est souhaitable qu'un plus grand nombre le fasse mais encore faut-il qu'on leur en assure les moyens?

Le dynamisme pédagogique collectif ne natt pas du néant. A notre avis, il est construit intrinséquement par l'enseignant qui "sait", c'est-à-dire qui est adéquatement informé, et qui intégre cette information bien avant de vouloir s'engager.

5.2- L'usage de la Télé-université...

Certes, ce serait un moyen efficace pour communiquer le contenu riche et fondamental qui circonscrit les choses éducatives dans leurs aspects spaciaux et temporels.

Le succès d'un tel moyen pourrait dépendre largement d'une implication volontaire et assidue de la part de l'enseignant. Néanmoins, en admettant que cette condition soit chose acquise, en adhérant à l'idée que le contenu véhiculé est de nature à enrichir cognitivement ce professionnel en quête d'informations, il reste que l'aspect relationnel dans la communication établie entre lui et ce médium n'est pas défini. Plus que cela, devant quelle instance, quel organisme l'enseignant irait-il émettre ses messages en rétroaction à l'information reçue?

5.3- Les cours universitaires hors campus en milieu scolaire, avec application systématique de la théorie à la pratique:

Un tel moyen nous apparaît comme un des plus adéquats de ceux qui sont préconisés par le Conseil Supérieur. En fait, il s'annonce comme une action précise de rendre intelligible la situation pédagogique telle qu'elle se présente sur les deux plans: la théorie et la pratique.

Un tel moyen mettrait en interaction, c'est-à-dire dans une situation d'échange d'information, l'enseignant avec des "connaisseurs" de l'environnement. Une telle interaction serait encore plus efficace si le contenu communiqué était jumelé à une saine relation avec l'informateur. Plus que cela, ce moyen nous semble adéquat parce qu'il sous-entend une implication massive de la part de l'enseignant.

La carence qu'il engendre, cependant, se situe au niveau du fait que l'enseignant se doit, après sa journée de travail, d'aller lui-même, chose qu'il ne fait plus que très peu, à la recherche d'informations qui risquent une fois de plus d'être loin de ses attentes ou de ses besoins ponctuels et particuliers à sa tâche, à son école. En effet, le danger qui guette ce genre d'activités de perfectionnement est de même nature que celui qui a mis en péril la formation initiale et le perfectionnement universitaire. Ne pouvant être offertes que sous forme de cours titrés et codés, elles risquent de segmenter l'information et de compartimenter les connaissances de l'enseignant.

De plus, qui prendrait en charge l'ensemble des contenus véhiculés par ce genre de cours? Comment le rendre fonction des trois dimensions du cadre de référence précis que nous avons suggéré: politique éducative, curriccula et projet éducatif local? Comment en faire le SUIVI? En assurer LA COHERENCE?...

5.4- Les cours par correspondance....

Pour nous un tel moyen pourrait offrir à l'enseignant du contenu riche et valable. Cependant un tel contenu risque d'être segmenté ou trop théorique. Les applications pratiques qu'il saurait proposer mettraient l'enseignant dans l'expectative quant à la prévisibilité du résultat attendu.

De plus la communication établie entre l'enseignant et l'organisme "donneur de cours" serait dépourvue d'un de ses deux aspects essentiels, soit l'aspect relationnel. En effet, quel type de relation peut s'installer entre deux inconnus, entre un informateur lointain auprès duquel toute rétroaction de la part de l'informé est réduite à son minimum, si elle n'est pas totalement absente?

Bien que ce genre d'activités de perfectionnement soit de nature à favoriser la communication passive ou l'acte de penser de l'enseignant, il anéantit toute possibilité d'expression verbale de la part de celui-ci. Alors qu'il favorise l'apprentissage individuel de l'enseignant, il réduit au minimum toute mise en commun des théories acquises et risque de rendre l'entreprise collective qu'est l'éducation une affaire d'individus ou de groupes d'individus.

5.5- Les projets collectifs de création de matériel didactique:

Il n'y a aucun doute dans notre esprit qu'une telle activité est souhaitable voire essentielle à l'épanouissement intellectuel de l'enseignant. C'est d'ailleurs un des genres de perfectionnement demandé par l'enseignant lui-même en 1978.

Cependant, comme pour l'instauration de "Teachers'Centers", une activité louable et intéressante, nous croyons que créer des projets collectifs de matériel didactique ne sera que l'affaire de quelques individus qui ont déjà une longueur d'avance sur leurs confrères quant à leurs connaissances d'ordre pédagogique et psycho-pédagogique.

Ce genre d'activités a toutes les raisons d'être dans les écoles québécoises. Toutefois, il pourrait créer des tensions entre personnes impliquées et informées et celles non impliquées et non informées entre individus engagés motivés (par l'information et de par leur standard construit) et ceux engagés (par la voie routière qui indique le chemin vers ce que d'autres conçoivent).

Une telle activité a toutes les raisons d'être dans des écoles et entre des écoles où chaque enseignant reçoit la même information dans le même cadre précis. Dans de telles conditions l'enseignant saura ce qui est bon et souhaitable pour lui à savoir: créer ou appliquer du matériel didactique créé par d'autres.

5.6- Toutes les autres activités de perfectionnement:

Il s'agit des activités suivantes: les échanges d'enseignants d'une école à l'autre de diverses régions du Québec; la participation à des congrès, colloques, séminaires; les visites d'écoles innovatrices, ici ou à l'étranger; le développement d'une vocation de centres recherches et de ressources pour les écoles spéciales recrutant des enfants atteints d'handicaps sévères; des stages en milieux industriels pour les enseignants du secteur professionnel...

Toutes ce activités de perfectionnement ont une caractéristique commune: soit qu'elles s'adressent à des enseignants oeuvrant dans des secteurs particuliers de l'éducation, soit qu'elles s'offrent comme des moyens d'enrichissement individuel à incidence collective.

Certes, nous sommes loin d'en dénigrer la nécessité. Pourtant, nous n'oublions pas l'aspect de l'implication intellectuelle collective que sous-tendent de telles activités. Puisque cet aspect devrait être au coeur des préoccupations des autorités ou des planificateurs en termes de perfectionnement, cet ensemble d'activités, si bien organisé soit-il, ne pourrait offrir à l'enseignant que des opportunités individuelles légitimes.

Rétrospective:

En somme toutes ces activités prises individuellement et collectivement représentent des possibilités de perfectionnement intéressantes pour l'enseignant.

Toutefois, en considérant ce qui suit:

- les besoins exprimés par l'enseignant, en termes de perfectionnement,
- les cadres conceptuels auxquels nous référons soit,
  - celui de Nuttin: comportement motivé,
  - celui de D'Hainaut: action pédagogique cohérente avec les intentions de la politique éducative et les curricula qui en découlent,
  - celui de Watzlawick: aspect relationnel de toute communication d'information,

cela nous laisse entrevoir au moins une faiblesse qui pour chacune de ces activités pourrait représenter une entrave au déclenchement de l'acte motivé par l'ensemble du corps enseignant d'une école donnée.

Le tableau suivant dresse d'une façon qualitative notre évaluation de chacune de ces activités en fonction de certains éléments de nos cadres conceptuels.

CARACTERISTIQUE	TEACHERS' CENTERS	TELE-UNIVERSITE	COURS UNIVERSITAIRES HORS CAMPUS	COURS PAR CORRESPONDANCE	ECHANGE D'ENSEIGNANTS	PARTICIPATION: CONGRES, COLLOQUE...	VISITE D'ECOLES	PROJETS COLLECTIFS	CENTRES DE RECHERCHES	STAGES EN INDUSTRIE
CONTENU SUGGERE:										
POLITIQUE EDUCATIVE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
CURRICULA	F	F	F	F	NF	F	NF	F	NF	NF
PROJET LOCAL	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	F	F	NF
RELATION	F	NF	F	NF	F	F	F	F	F	F
EFFORT DE THEORI-SATION	F	F	F	F	NF	F	NF	NF	F	NF
RAPPORT AVEC LA PRATIQUE	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
EXPRESSION VERBALE	F	NF	F	NF	F	F	F	F	F	F
ACTION DE PENSER	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
ASPECT COLLECTIF	NF	F	F	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
LIEU: L'ECOLE	F	F	F	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
INTRA-HORAIRE	NF	F	F	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF

LEGENDE:

F = FAVORISE(E) = L'activité suggérée est de nature à répondre au besoin cognitif de l'enseignant dans ses aspects abstrait, concret et relationnel avec son environnement professionnel immédiat.

NF = NON-FAVORISE(E) = L'activité suggérée ne permet pas de répondre au besoin de l'enseignant, tel qu'exprimé ci-dessus.

Remarques:

1- Tel qu'identifié dans le tableau ci-dessus, les trois premières activités de perfectionnement, prises ensemble constituent celles qui offriraient le plus d'avantages en rapport avec l'enrichissement cognitif de l'enseignant. Bien organisées de concert avec les commissions scolaires et les universités, elles seraient d'emblée des moyens valables pour véhiculer les contenus que nous avons suggérés précédemment.

2- Cependant, prises séparément, elles semblent engendrer en elles certaines anomalies dont la nature risque de miner à la base le déclenchement de l'acte pédagogique motivé chez la majorité des enseignants.

3- Ainsi la formule de Teachers' Centers viendrait à l'encontre du besoin exprimé par l'enseignant à l'effet qu'il voudrait absolument que son perfectionnement soit dispensé à l'école même où il travaille et à l'intérieur même de sa tâche quotidienne. Axée davantage sur la politique éducative globale et les curricula qui en découlent, son rapport avec le projet éducatif de l'école à laquelle appartient l'enseignant serait peu significatif ou peu évident. De plus, elle ne semble pas permettre nécessairement une participation massive des enseignants.

Peut-on imaginer que tous les enseignants d'une même école ou d'une même commission scolaire deviennent des membres actifs d'un tel "Cercle Pédagogique"? Il y a dans ce genre de supposition une bonne dose d'utopie.

4- L'utilsation de la Télé-université et des réseaux de télévision communautaire pour véhiculer le contenu que nous suggérons serait un moyen efficace. Mais il n'est pas évident qu'il puisse servir d'une façon rationnelle les besoins d'informations d'ordre ponctuel surtout les informations en rapport avec le projet éducatif local. De plus, la communication établie entre informateurs et informés à travers ce genre de médium ne favorise pas l'expression verbale de l'enseignant puisqu'à toute fin pratique l'échange d'informations n'existe pas. L'aspect relationnel de la communication nous y paraît exclue et la rétroaction spontanée de l'enseignant handicapée.

5- Les cours universitaires hors campus constituent en somme l'activité idéale pour le perfectionnement de l'enseignant. Cela est cependant conditionnel à ce qui suit:

- que ces cours soient dispensés à l'école même et à l'intérieur des heures de travail de l'enseignant.
- que ces cours fassent constamment référence au projet éducatif local en étant axé sur le besoin essentiel de cohérence de l'eseignant.

6- Toutes les autres activités de perfectionnement, croyons-nous, sont bienvenues dans le domaine pédagogique à titre d'activités parapédagogiques auxquelles participerait l'enseignant qui en éprouve le besoin et la nécessité.

CONCLUSION

Nous venons de rassembler tous les éléments pouvant nous éclairer sur la possibilité de mettre la main sur un moyen hybride suscpetible de combler adéquatement non seulement le besoin d'informations (cognition) de l'enseignant mais aussi son besoin d'échange d'informations (communication) avec son environnement.

Nous savons aussi dans quelles conditions l'enseignant serait le mieux servi en termes de perfectionnement.

Le moyen d'action en termes de perfectionnement que nous sommes en voie de proposer se voudrait un moyen qui, dans son esprit et sa philosophie, rassemble les enseignants d'une même école autour de leurs besoins réels d'informations et d'échange d'informations. Un tel moyen serait celui par lequel on verrait agrandies et multipliées les chances de chaque enseignant d'apprendre et d'enseigner en appliquant la théorie apprise et acceptée à la réalité telle que vécue quotidiennement.

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

CHAPITRE CINQUIEME

FIGURE 5.1 : Programme idéale de perfectionnement (1978).

TABLEAU 5.1 : Evaluation des activités de perfectionnement.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE CINQUIEME:

(1) ILLICH, I., Une société sans école, Paris, Editions du Seuil, 1971, cité dans Une Education à Eduquer, de Renald Legendre, Editions Ville-Marie, 1979, p.73.

(2) NUTTIN, J., Théorie de la Motivation Humaine, PUF, 1980, p.104.

(3) VALOIS, P., LESSARD, C., CORMIER, R.A.& TOUPIN L., Les Enseignants et les Enseignantes du Québec. Etude Socio-pédagogique. Gouvernement du Québec, 1978 à 1985, vol.6, p.p. 56 à 71).

(4) VALOIS, P., ... vol.6, p.p. 58 et 60.

(5) Ibid... vol.6, p.58.

(6) Idem... vol.5, p.p. 60 à 66.

(7) Idem... vol.5, p.p. 67 à 71.

(8) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, La Condition Enseignante. Avis au Ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, 1984, p.p. 168 à 173.

(9) Idem... p.169.

(10) Idem... p.p. 169-170.

(11) Idem... p.166.

(12) Idem... p.172.

(13) Idem... p.174.

(14) Idem... p.165.

(15) Idem... p.191.

CHAPITRE SIXIEME

UNE PROPOSITION
DE MOYEN D'ACTION
POUR UN ACTE PEDAGOGIQUE MOTIVE

INTRODUCTION

Compte tenu de notre cadre théorique de base stipulant que les fonctions cognitives, les connaissances humaines et les représentations symboliques sont à la base du comportement humain,

Compte tenu de la dimension psychologique du comportement de l'humain enseignant à savoir que tout comportement répond à une situation significative cognitivement élaborée,

Compte tenu que, dans sa globalité, le comportement de l'humain enseignant n'est pas astreint à la signification pratique qu'il perçoit de son entourage professionnel,

Compte tenu du besoin d'informations de l'humain enseignant en tant que relation requise pour son fonctionnement optimal,

Compte tenu que pour une action motivée dirigée vers des buts perçus et conçus, le besoin d'information de l'humain enseignant apparaît aussi comme un besoin de cohérence, de compréhension intégrale et comme une demande de signification de plus en plus riche quant à ce qu'il perçoit,

Compte tenu que les autorités du Ministère de l'Education du Québec surestiment les capacités de l'enseignant en considérant celui-ci comme apte à assimiler sans aide appréciable la manière et l'esprit de la dynamique des changements qui s'imposent dans le domaine scolaire,

Compte tenu que la signification de la situation éducative de l'humain enseignant se trouverait à l'intérieur d'un cadre précis de référence auquel celui-ci voudrait bien pouvoir se rapporter lorsqu'il s'agit de sa relation avec son environenement,

Compte tenu de l'absence ou de l'infime présence d'un tel cadre de référence dans diverses activités lors desquelles l'enseignant était et est encore en quête d'informations,

Compte tenu du besoin d'échange d'informations entre l'enseignant et son environnement professionnel qui existe en raison de leur interdépendance et de leur complementarité,

Compte tenu que c'est à l'intérieur d'une relation satisfaisante basée sur le besoin d'échange d'informations entre l'enseignant et son environnement professionnel que se trouverait le secret du déclenchement de l'acte pédagogique motivé,

Compte tenu que le monde de cognition de l'humain enseignant est aussi un monde de communication,

Compte tenu de la situation qui prévaut actuellement à propos de l'information véhiculée en milieu scolaire quant au caractère bref ou inachevé de celle-ci,

Compte tenu que les activités de perfectionnement et de mise à jour vécues actuellement par l'enseignant ne favorisent pas l'éclosion ou le déploiement de l'expression verbale de ce dernier,

Compte tenu de la dimension psycho-sociale de l'environnement de l'enseignant et de notre croyance à l'effet que cet environnement ne saurait devenir complètement intelligible que par l'intermédiaire d'informateurs qui en soient mandataires ou représentants,

Compte tenu de certaines préférences exprimées par l'enseignant en termes d'activités de perfectionnement ou d'acquisition de connaissances,

Compte tenu des nombreuses failles organisationnelles et du flottement qui caractérisent le partage des responsabilités en matière de perfectionnement dans le milieu scolaire,

Compte tenu de l'avènement d'un nouveau régime pédagogique au Québec, régime qui vise à valoriser et à "responsabiliser" l'école en misant sur une participation plus active de l'enseignant au sein de celle-ci, régime qui tient à la qualité de l'acte pédagogique,

Compte tenu de la totalité des considérants et dans une tentative de voir un environnement professionnel plus visible, plus transparent, plus intelligible et surtout plus unifié à son entité complémentaire, c'est-à-dire un enseignant informé, enrichi cognitivement, agissant d'une façon orienté (motivé) sur les relations qui l'unissent au milieu scolaire,

Compte tenu de notre croyance que cela ne saurait être réalisé sans la présence d'une sorte de représentant de cet environnement, ou une sorte d'interprète, de traducteur ou d'informateur visible pour l'enseignant en ce sens qu'il oeuvre avec lui, dans la même direction que lui, soit celle des visées éducatives de l'environnement lui-même,

Nous proposons:

l'affectation d'un(e) professionnel(le) du monde de l'éducation dans chacune des écoles primaires et secondaires québécoises, professionnel(le) qui aurait comme titre:

Agent(e) de Communication et de Coordination de l'Information Pédagogique ou ACCIP.

Quels pourraient être les rôles et les fonctions d'un tel ACCIP? Quel en serait le statut?

Comment ce professionnel saura-t-il remplir sa mission? Dans quelles conditions? Selon quelles modalités?

Tant de questions auxquelles nous cherchons des réponses tout au long de notre dernier chapitre.

En y parvenant nous croyons pouvoir justifier les fondements mêmes de notre proposition.

1- ROLES ET FONCTIONS DE L'ACCIP:

Louis D'Hainaut nous propose une typologie des rôles possibles que tout individu, dans les différents cadre de sa vie (professionnelle, politique, scolaire, privée et familiale, etc...) pourrait être appelé à jouer (1).

Nous retenons, sans les hiérarchiser, quelques-uns de ces rôles qui, selon nous, devraient idéalement être remplis par un ACCIP.

Tout en définissant chacun de ces rôles, nous nous pencherons sur deux aspects essentiels que sous-tendent ces rôles, soit:

1- les différentes fonctions que cet ACCIP pourrait y accomplir en tant que coordinateur d'activités de perfectionnement,

2- les divers comportements qu'il devrait absolument adopter en tant que communicateur d'informations.

De plus, à chaque fois que c'est nécessaire, nous tenterons de justifier chacun de ces rôles en référant à nos cadres conceptuels et aux besoins exprimés par l'enseignant en termes d'acquisition de connaissances indispensables à l'accomplissement de sa tâche.

1.1- Le rôle de récepteur:

En tant que récepteur un ACCIP serait cet observateur ou de la situation pédagogique prévalant à l'école où il exerce ses fonctions.

Il serait aussi cet auditeur attentif aux besoins exprimés par les enseignants en termes de connaissances à acquérir ou à adapter à la pratique.

Il serait surtout celui qui tient compte de la rétroaction de l'enseignant de manière à ce que les séquences de faits qui s'installent lors de ses interactions avec lui ne soient pas de nature à mettre un terme trop hâtif à la communication.

Il serait aussi celui qui attend l'expression verbale de l'enseignant et qui, de par son comportement, la suscite.

Il serait enfin celui qui sait se placer, lorsque la situation l'exige, en position de "one-down" (en interaction complémentaire) vis-à-vis de l'enseignant exprérimenté dont le vécu constitue une importante source d'informations pour ce dernier.

Il serait en somme celui qui, à travers une saine relation avec l'enseignant, ne laisse pas celui-ci face à des perceptions trop subjectives ni vis-à-vis de sa personne et de son rôle en particulier ni vis-à-vis de l'environnement scolaire en général.

1.2- Le rôle d'émetteur:

Un ACCIP serait un locuteur ou un informateur de messages d'ordre pédagogique, psycho- ou socio-pédagogique. Ces messages ou informations devraient surtout mais avant tout se rapporter à chacune des dimensions que constitue le cadre de référence suivant:

- le contenu et les fondements de la politique éducative provinciale,
- le contenu et les fondements des curricula qui découlent de cette politique,
- le contenu et les fondements du projet éducatif local en voie d'élaboration ou une fois élaborée.

Un ACCIP émetteur d'informations aurait la tâche de compléter ou d'enrichir les connaissances de l'enseignant. Ce qu'il émet devrait être cohérent avec les attentes de son milieu immédiat (son école) sans par ailleurs négliger celles de l'environnement socio-éducatif global de la province.

De par sa propre formation en tant qu'émetteur de ce type particulier d'informations et de par ses aptitudes de bon communicateur, dans ses interactions avec l'enseignant, un ACCIP devrait non seulement être en mesure de se placer en position de "one-up" (en interaction complémentaire) mais il devrait aussi faire en sorte qu'il soit perçu ainsi par l'enseignant.

De par la richesse du contenu qu'il émet, il serait celui qui sait susciter à la fois l'acte de penser et l'acte de s'exprimer verbalement chez l'enseignant.

Il serait aussi et surtout un émetteur d'informations à d'autres instances qui, dans une structure adéquate, saurait attendre et entendre les doléances ou les rétroactions positives ou négatives de l'enseignant. A ce titre, il deviendrait en quelque sorte ce porte-parole reconnu et accrédité par les enseignants eux-mêmes c'est-à-dire celui qui annonce aux autres intervenants du système scolaire et qui justifie à leurs yeux ce que pensent tout haut mais parfois disent tout bas les enseignants d'une école donnée.

1.3- Le rôle de participant:

Un ACCIP serait non seulement un membre à part entière de l'entreprise commune qu'est l'éducation mais aussi un membre reconnu comme actif au sein du corps professoral et pour la masse enseignante.

Il serait, au même titre que les enseignants d'une école donnée, un acteur faisant partie de la même troupe, jouant la même pièce, oeuvrant pour le même public.

C'est là un aspect essentiel de la relation qu'il aurait à entretenir avec ses partenaires enseignants. C'est là une manifestation de la "symétrie" souhaitée par ces derniers dans leurs interactions avec leurs informateurs.

C'est là aussi une manière de se rapporter à l'enseignant en même temps que ce dernier se rapporte à lui.

Un ACCIP devrait être un participant à l'élaboration ou à la révision (élaboration continue) du projet éducatif de l'école à laquelle il appartient. A ce titre, il devrait être un membre actif au sein de l'équipe "multiagents" responsable de la mise en oeuvre et de la promotion de ce dit projet local.

1.4- Le rôle de formateur ou d'enseignant:

De par son rôle d'émetteur d'informations à des enseignants qui savent partiellement ou qui ignorent totalement différents contenus et fondements des visées éducatives provinciales ou locales, un ACCIP devient celui qui enseigne à des enseignants.

Il devrait ainsi être en mesure d'enseigner la pédagogie, la psycho- et la socio-pédagogie tout comme les disciplines connexes soit, la méthodologie, la didactique ou l'utilisation des moyens audio-visuels et l'informatique. Nous reconnaissons cependant, qu'il y a là un contenu substantiel qu'une seule personne pourrait éprouver certaines difficultés à médiatiser d'une façon adéquate et enrichie.

C'est alors que l'enseignant de l'enseignant devrait user de stratégème pédagogique pour communiquer ce qu'il faut communiquer à l'enseignant. Il pourrait alors utiliser à ses propres fins pédagogiques la Télé-Université, la Télé-Communautaire ou même et surtout inviter des personnes ressources, reconnues sous différentes étiquettes et venant de différentes universités ou différents milieux connexes, enfin des personnes qui de par leur connaissances précises, pourraient pallier à ses propres savoirs dans certains domaines spécifiques.

Autrement dit, auprès de l'enseignant, un ACCIP serait ce concepteur d'idées nouvelles ou cet utilisateur d'idées ou de théories déjà existantes qui, en termes de pédagogie, pourrait venir non seulement alimenter cognitivement l'enseignant mais aussi en assurer le suivi. C'est en ce sens, comme on le verra plus loin, qu'il devient aussi le planificateur du développement pédagogique de l'enseignant.

L' ACCIP formateur de formateurs ou enseignant d'enseignants serait celui qui saurait amalgamer les contenus pédagogiques, psycho- et socio-pédagogiques en un contenu universel interdisciplinaire qui soit pour l'enseignant une source enrichissante de connaissances théoriques à intégrer ou à appliquer dans la pratique quotidienne. A ce niveau, il saurait se manifester plus globaliste qu'insistant sur des détails, faisant en sorte que l'enseignant puisse se doter d'une vision globale des buts éducatifs poursuivis.

Ce serait aussi la personne qui explique, qui clarifie ou qui démystifie les contenus et les fondements de toute sorte de documents importants relatifs à la politique éducative, au curricula des élèves et au projet éducatif local. En fait, ce serait celui qui viendrait combler la demande de signification de plus en plus riche de l'enseignant quant à la situation pédagogique dans son ensemble ou dans sa globalité.

Idéalement, un ACCIP devrait être cette personne tellement ressourcée qu'elle mette constamment son vis-à-vis l'enseignant, dans une sorte de position de "dépendance intellectuelle", tant par rapport à la quantité de ses savoirs que par la profondeur de ses interventions.

Autrement, ce serait du moins celui qui saurait référer l'enseignant à certains auteurs, qui l'amènerait à la découverte de volumes ou de passages de volumes et qui lui recommanderait la lecture d'articles récents à caractère pédagogique et psycho-pédagogique.

Avec l'avènement du monde des ordinateurs, il serait aussi celui qui inciterait et qui aiderait (lui-même ou par l'intermédiaire de personnes ressources) l'enseignant à utiliser au maximum les banques de données informatisées dont la quantité et la qualité sont devenues avec le temps plus que satisfaisantes.

Au sein de son école, un ACCIP deviendrait la personne dont la présence favorise l'ouverture des débats éducatifs en suscitant les opinions et les commentaires de l'enseignant sur les divers courants philosophiques et sociologiques de l'éducation.

Ainsi, de par son rôle de formateur et de par sa présence réelle et symbolique au sein de son école, un ACCIP serait cette personne qui méta-informe l'enseignant ou qui parvient à métacommuniquer avec lui. Il apprendrait donc à ce dernier à se connaître et à découvrir son entourage professionnel.

Un ACCIP serait donc cette personne ressource qui favorise à la fois l'acte de penser et de parler chez l'enseignant. De par son rôle de participant à la vie active de l'école et de par sa fonction de porte-parole accrédité par l'enseignant, il s'annoncerait comme celui qui saurait démontrer à celui-ci à quel point le système s'intéresse à ses opinions, ses tendances et ses sentiments.

Ce serait enfin celui qui donnerait à l'enseignant, à partir de documents construits à cet effet, le moyen de s'auto-évaluer, question de ranimer sa conscience d'intervenant indispensable à la réalisation des visées éducatives du système.

En somme, ce serait celui qui parviendrait à se faire remarquer en tant que partie intégrante de l'environnement éducatif de l'enseignant. De la sorte, il saurait intervenir à l'intérieur de l'unité bipolaire (I-E) en agissant sur les modes de perception et de conception de l'enseignant de façon à clarifier la situation éducative (I-E)s, ce point de départ de l'acte pédagogique motivé.

1.5- Le rôle de responsable:

Dans les faits, le rôle de responsable principal de l'information et de la coordination de l'information pédagogique véhiculée dans l'école serait le rôle visible ultime d'un ACCIP.

C'est à lui que reviendrait la charge officielle de s'assurer que toutes les informations à caractère pédagogique, psycho- et socio-pédagogique contenues dans la politique éducative, les curricula et le projet éducatif de l'école sont énoncées, annoncées et promues.

Autrement dit, la tâche d'un ACCIP consisterait d'abord et avant tout en la conception d'un plan d'action qui à court, moyen et long terme, viserait à atteindre un niveau élevé de perfectionnement (acquisition de connaissances) pour l'enseignant, niveau qui place celui-ci au service d'objectifs pédégogiques qui transcendent la discipline enseignée. Il ferait cela en produisant lui-même des documents pertinents d'informations ou en diffusant et en promulguant des contenus et des fondements inclus dans des documents venant de diverses sources.

Bref de par sa responsabilté, un ACCIP aurait la charge non seulement d'organiser et de planifier les diverses activités d'acquisition de nouvelles connaissances pour l'enseignant mais aussi d'en assurer le suivi.

Tenant compte des besoins implicites (dimension psychologique) et des besoins explicites (dimension pragmatique) de l'enseignant, une telle organisation ou planification devrait être fonction du milieu ou du contexte dans lequel se déroule l'action pédagogique de l'ACCIP.

Ainsi, dans une école où des enseignants paraissent désabusés et fatigués ou semblent sceptiques face aux diverses sources d'informations, cet agent devrait orienter son intervention de manière à sensibiliser d'abord les dits récalcitrants. Dans le cas contraire, il saurait amorcer le processus d'enrichissement cognitif collectif avec un peu plus de facilité.

L'organisation ou la planification du perfectionnement de l'enseignant pourrait alors s'échelonner dans le temps selon la disposition réelle du corps professoral d'une école donnée. Elle ne devrait pas cependant demeurer trop longtemps passive. Car un ACCIP responsable, de par son rôle d'enseignant, devient en l'occurence le formateur éducateur tenant à ce que certains savoirs-être individuels et collectifs soient intégrés à son milieu.

Responsable animateur d'un groupe d'enseignants, il devrait en tant qu'évaluateur et non en tant que juge, trouver le moyen de réveiller la conscience professionnelle du groupe d'enseignants qu'on lui aurait confié.

La responsabilité du coordinateur des activités de perfectionnement pourrait aussi s'étendre, selon les besoins ressentis localement, à l'organisation des activités suivantes:

- échanges entre enseignants de différentes écoles,
- visites de certaines écoles innovatrices,
- rencontres avec différentes personnes ressources,
- élaboration de projets de création ou échanges de matériel pédagogiques entre collègues du milieu immédiat ou de divers autres milieux.

Un ACCIP pourrait être aussi le responsable de la mise en place de ce qu'on appelle des "Teachers' Centers", si cela répond bien sûr à un besoin réel de la part de l'enseignant.

Une autre responsabilité qui relèverait d'un ACCIP serait celle d'organiser des rencontres entre enseignants d'une même école dans le but de discuter de curricula d'élèves. Cela revient à dire que chacun des enseignants d'une école donnée devrait, suite à ce genre de forum, accumuler des données sur le contenu et la manière de tout ce qui y est enseigné et évalué.

Plus qu'entre enseignants d'une même école, ce genre de rencontres devrait favoriser des discussions entre enseignants du primaire et du secondaire, entre ces derniers et des enseignants du milieu collégial. Cela devrait s'étendre à toutes les disciplines enseignées que ce soit en terme de leur contenu ou de leurs fondements.

C'est au niveau de telles rencontres que l'enseignant pourrait mettre à profit la théorie apprise en la référant non seulement à sa pratique quotidienne mais aussi à celle des autres enseignants. En organisant de telles rencontres un ACCIP favoriserait la compréhension par la collectivité enseignante de l'un des fondements principaux de la politique éducative, soit ce qu'on entend par formation générale de l'élève. Cela voudrait donc dire, au niveau de telles réunions, que l'enseignant connaîtrait le curriculum de son élève, deviendrait conscient de son antécédant cognitif et organiserait sa propre action pédagogique en fonction de ce que l'on attend de lui et de l'élève à un niveau d'étude supérieur.

Parvenir à harmoniser l'action éducative de chacun en fonction de celle des autres à la lumière des fondements mêmes des visées éducatives, voilà un élément essentiel de l'action et de la responsabilité éducative d'un ACCIP.

1.6- Le rôle d'agent de solution:

Un ACCIP serait enfin cette personne conseillère qui, de par ses connaissances et sa vision globale de la situation éducative de son milieu, devient cet agent de liaison entre l'enseignant et les différents autres intervenants du système scolaire. Il clarifierait, aux yeux de l'enseignant, le rôle exact de chacun de ces intervenants. Il serait identifié surtout comme celui qui est à la recherche constante de l'harmonisation de ces différents rôles.

Si c'est dans cet esprit que nous le qualifions d'agent de solution, c'est aussi dans le sens qu'il faut que cet ACCIP soit perçu par tous les intervenants du milieu comme ce réconciliateur, catalyseur d'une saine communication entre eux. A cet effet, croyons-nous, il faudrait qu'il réussisse à s'imposer en tant que promoteur de la politique éducative provinciale et locale.

Comme toute communication se présente avec ses deux aspects "contenu" et "relation", il reviendrait à tout ACCIP de veiller à ce que tout contenu d'information véhiculé en milieu scolaire ait une signification similaire pour tous les intervenants. Cette façon de procéder, favorisant l'usage de langage commun et la référence à des modèles explicites, ferait éviter toutes sortes de conflits relatifs à des relations chancelantes entre les participants actifs à la vie éducative au sein de l'école.

A la base, un ACCIP serait un agent de solution celui qui démontrerait à tous les intervenants de son milieu immédiat que l'école n'est pas un lieu d'exercice de pouvoir et que le comportement de l'un influence et justifie celui de l'autre.

Il serait celui qui, de concert avec les autres responsables des choses éducatives (directeurs d'école et différents cadres de commissions scolaires) instaurerait un mode de communication favorisant la métacommunication au détriment d'une communication égarée à travers contenus d'informations parcellaires et relations incertaines entre partenaires quelque-fois difficiles à réconcilier.

Il serait enfin celui qui, tout en enrichissant cognitivement l'enseignant, ferait que la participation de celui-ci au sein de toutes sortes de comités (comité d'école, comité des politiques pédagogiques, comité de perfectionnement, etc...) soit plus réelle, plus représentative de la collectivité enseignante.

2- RECRUTEMENT D'UN ACCIP:

Tous ces rôles non hiérarchisés s'interpénètrent au point de n'en faire qu'un. Ils sous-entendent pour leur acteur des aptitudes et des comportements qu'on reconnaîtrait certainement chez plusieurs personnes oeuvrant actuellement dans le domaine scolaire.

Ainsi, nous croyons qu'à l'intérieur même de chaque école, que chez les détenteurs de diverses fonctions à caractère pédagogique dans les commissions scolaires, que dans les différentes universités québécoises et que même au sein de toutes sortes de départements de l'organisation du Ministère de l'Education québécois, il existe ce genre de candidat apte à remplir ce rôle global d'agent de communication et de coordination de l'information pédagogique destinée aux écoles québécoises.

Il serait par contre opportun, avant de nommer un ACCIP, de dresser une liste des caractéristiques individuelles identifiant et évaluant le type de candidat recherché.

Certes un candidat ACCIP devrait être de formation universitaire détenteur d'au moins un diplôme du deuxième cycle et dont les aprentissages et l'expérience soient axés surtout sur la dimension pédagogique de l'éducation, en tout cas, beaucoup plus que sur la dimension administrative de cette dernière.

3- STATUT ET NATURE DE LA TACHE D'UN ACCIP:

Un ACCIP ne serait ni un directeur, cadre responsable de la vie pédagogique, ni un PNE qu'on parachuterait dans l'école pour remplir ce rôle.

Ce serait tout simplement un enseignant à statut spécial dans le sens qu'il aurait un certain maximum d'heures d'enseignement aux enseignants. Ces périodes d'informations auraient lieu, comme il est souhaitable, dans l'école même à laquelle il est affecté et à l'intérieur même des heures de travail de l'enseignant. Le reste de son temps serait consacré aux diverses activités suivantes:

- planification des périodes d'informations et de différentes activités de perfectionnement destinées aux enseignants.

- participation aux diverses réunions à caractère pédagogique au sein de l'école, par exemple des réunions de directeurs-enseignants, directeurs-parents, directeurs-commission scolaire, parents-enseignants, etc...

- ressourcement auprès de hautes instances émettrices d'informations à caractère pédagogique et participant actif au sein d'une structure regroupant tous les ACCIP de sa région ou de la province.

4- FORMATION INITIALE D'UN ACCIP:

Nous l'avons déjà dit, un ACCIP serait une personne qui serait elle-même riche congitivement parlant. Cependant une telle richesse devrait être doublée de cette capacité de posséder une vision globale des choses éducatives.

Certes une formation intiale universitaire qui lui vaudrait déjà un diplôme d'au moins du deuxième cycle serait un atout indispensable à ses qualifications. Toutefois, afin de garantir une directionnalité précise à son intervention, il faudrait que son action en milieu scolaire soit harmonisée avec celle de ses semblables oeuvrant dans d'autres écoles.

Ainsi croyons-nous, tout comme le Conseil Supérieur de l'Education (1984), que la relance du Comité provincial de perfectionnement des enseignants, le maintien du comité de liaison Ministère-Universités, les comités de perfectionnement enseignants-commissions scolaires, les comités de liaison régionaux universités-commission scolaires, seraient des mécanismes auxquels on devrait songer non seulement pour édifier la structure regroupant tous les ACCIP de la province mais aussi pour former d'une façon permanente de ces dits agents.

Ainsi la formation initiale d'un ACCIP devrait s'ajouter à un autre type de formation, celle qui constituerait une sorte de préparation ponctuelle adéquate aux divers aspects de sa tâche. Une telle formation parallèle pourrait se réaliser grâce à des cours de formation tenant substantiellement compte des besoins du système quant à la promotion de la politique provinciale, des besoins individuels et de la teneur des divers rôles qu'aurait à jouer un tel agent dans chacune des écoles.

Toutefois, une telle formation devrait ensuite céder la place à une sorte de perfectionnement permanent qui s'effectuerait à l'intérieur de la structure exigée. Ainsi, de fréquentes réunions entre les ACCIP, organisées par un repsonsable régional ou provincial des ACCIP, devraient réunir ces nouveaux intervenants en milieu scolaire. Lors de ces réunions, un ACCIP s'alimenterait cognitivement à son tour et réapprendrait, en s'auto-évaluant, à accomplir son travail comme il se doit.

De même, pour assurer une implication toujours active d'un ACCIP au sein de son école, la structure dans laquelle il fait partie, devrait constamment faire parvenir à ce dernier tous les documents et informations nécessaires à l'accomplissement de sa tâche.

Un tel dynamisme au sein même de leur propre formation mettrait constamment en contact les ACCIP avec les représentants du monde universitaire et des responsables ultimes de la planification du perfectionnement des enseignants. Ce serait là une mesure indispensable au succès de l'intervention régulière de ces agents auprès des enseignants dont ils sont les formateurs.

5- MODALITES ET COUT DE NOTRE PROPOSITION:

Voici selon quelles modalités nous entrevoyons l'affectation d'un ACCIP à chaque école québécoise.

1- Tout d'abord, sur une base générale, nous préconisons un ratio provincial "flexible" ACCIP / Enseignant égale à 1/40, soit, théoriquement, un ACCIP par quarante enseignants.

2- Ainsi, une polyvalente regroupant plus de 80 enseignants aurait droit à trois ACCIP auxquels on confierait tout au plus quarante enseignants, selon les exigences, les modalités et les possibilités locales. En fait, plus la taille d'une école est grande plus le ratio devrait bénéficier de sa flexibilité.

2- Cependant, une entité école d'environ trente enseignants, compte tenu de la diversité de la tâche d'un tel agent et des besoins d'informations et de cohérence inhérents à un groupe d'une telle dimension, devrait légitimement avoir droit à son ACCIP.

3- Pour compléter la tâche d'un ACCIP ayant sous sa responsabilité moins de trente enseignants travaillant dans une école donnée, on pourrait aussi affecter celui-ci à une autre école d'une dimension beaucoup plus réduite.

4- Un maximum de deux écoles sous la responsabilité d'un ACCIP serait suffisante et souhaitable.

5- Dans certaines écoles à dimension très réduite, et sous réserve d'une bonne assurance de la part des planificateurs quant à sa valeur d'individu et sa compétence, un directeur d'école pourrait bien remplir un tel mandat moyennant une certaine rémunération ou aménagement de tâche mais surtout une préparation adéquate.

6- Un ratio ACCIP serait aussi flexible dans la mesure où des besoins spécifiques se déclareraient dans une école donnée. Ainsi faut-il considérer les aspects particuliers des besoins de perfectionnement des enseignants oeuvrant en milieu défavorisé ou éduquant des élèves ayant des difficultés réelles d'apprentissage ou même ceux des enseignants du secteur professionnel.

7- Chaque groupe d'enseignants relevant d'un ACCIP devrait poursuivre des activités d'enrichissement cognitif collectif pendant un minimum de deux heures ou l'équivalent de deux périodes d'enseignement par semaine ou par cycle horaire.

8- Selon les modalités et les particularités d'horaire propres à chaque école, on regrouperait les enseignants dans des sous-groupes selon leur disponibilité ou leur temps-libre intra-horaire.

9- Un ACCIP devrait dispenser ses cours de perfectionnement à l'école même où il est affecté et surtout à l'intérieur des heures de travail de l'enseignant. Ainsi, tel que souhaité par ce dernier depuis l'étude socio-pédagogique de 1978, un réaménagement de sa tâche s'imposerait. Faudrait-il alors s'assurer que chaque enseignant ait deux heures de moins d'enseignement pour se consacrer pendant ce même temps à son propre développement intellectuel dont les retombées ne seraient que bénéfiques pour le bien collectif?

10- La rémunération d'un ACCIP devrait être soumise à l'échelle de traitement ou aux modalités salariales en vigueur pour les enseignants.

11- Il faudrait environ 1700 ACCIP pour répondre au besoin d'informations de quelque 68 000 enseignants de la province (2). Cela pourrait sous-entendre l'injection d'une certaine somme d'argent à prévoir annuellement dans l'enveloppe budgétaire provinciale consacrée à l'éducation.

Cependant, sans chercher à pénétrer dans le monde des choses administratives, nous croyons qu'un effort de réaménagement de certaines tâches dans le milieu universitaire (par exemple, inclure dans la tâche de l'enseignant universitaire tout travail accompli dans les écoles primaires et secondaire), nous croyons qu'une volonté réelle de rationalisation du personnel actuel du ministère d'Education et celui de certaines commissions scolaires seraient, pour les administrateurs scolaires des voies à explorer pour diminuer le coût théorique de ce que nous proposons.

12- L'autre coût que suppose notre proposition serait celui de l'impact qu'aurait une diminution de la tâche de l'enseignant sur l'ensemble des prévisions gouvernementales en terme de budget relatif à l'éducation. Toutefois, les données susceptibles de nous éclairer à ce sujet sont fort complexes et nous n'avons pas l'intention de nous aventurer dans les méandres des chiffres et des normes administratives. Et, si nous en faisons mention, c'est pour mettre en évidence une des contraintes dont nous sommes parfaitement conscients quant à l'application intégrale de ce que nous proposons.

CONCLUSION

L'intégration d'un ACCIP dans chacune des écoles québécoises serait un moyen susceptible de transformer l'acte pédagogique de l'enseignant que nous avons qualifié de simple en un acte pédagogique motivé.

Nous croyons cela parce que nous estimons qu'une intervention efficace de sa part auprès de l'enseignant pourrait faire la différence entre un enseignant adéquatement informé et cet autre qui attend une information ne venant pas ou bien qui est devenu avec le temps désabusé à cause des carences caractérisant la situation actuelle de l'information en milieu scolaire.

Dans notre esprit, plus les connaissances de l'enseignant sont riches et cohérentes, plus sa vision globale de ce qu'est l'éducation dans tous ses aspects s'élargit, plus la signification de la situation éducative lui devient intelligible et plus son acte pédagogique s'oriente dans la directionnalité convenue intrinsèquement entre lui et son environnement depuis qu'il a choisi d'embrasser carrière dans le domaine.

Bien que nous ayons identifié plusieurs rôles à remplir par un ACCIP, tous ces rôles convergent vers le but ultime, celui de chercher à combler le déficit cognitif handicapant le comportement motivé de l'enseignant. Car au fur et à mesure que la différence entre ses connaissances actuelles et celles qu'il saura acquérir se rétrécit, la perception de l'enseignant, quant à la situation éducative se doublera d'une conception encore plus riche.

En effet, servi par une capacité de perception plus efficace et par un pouvoir de conception débordant du cadre pratique, technique ou terre-à-terre des choses éducatives, l'enseignant sentira en lui ce besoin intrinsèque d'agir selon un standard qu'il aura construit cognitivement à partir de l'information manipulée et élaborée et qui le mènera à poser des actes pédagogiques conscients, organisés et orientés.

Ainsi, c'est en collaborant à l'enrichissement cognitif de l'enseignant qu'un ACCIP intervient directement dans le réseau de relations unissant celui-ci à son environnement professionnel (l'unité E-I). Par là la situation pédagogique devient donc significative au point d'ouvrir la voie au processus menant à la concrétisation de l'acte pédagogique motivé.

CHAPITRE SIXIEME:

(1) D'HAINAUT, L., Analyse et régulation des systèmes éducatifs, Labor, Bruxelles, 1980, p.131.

(2) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, La Condition Enseignante. Avis au Ministre de l'Education, Gouvernement du Québec, 1984, p.5.

CONCLUSION GENERALE

L'harmonie au sein de l'unité bipolaire Enseignant-Environnement professionnel est d'une importance telle que tout déclenchement du processus motivationnel chez ce premier ne peut s'opérer sans cette dernière. Or, l'un des éléments déclencheur de ce processus se trouve à l'origine d'un besoin d'échange adéquat d'informations entre ces deux pôles.

Dans le cas de l'enseignant québécois, nous croyons que la précence d'un ACCIP au sein de chaque école pourrait, tout en enrichissant cognitivement l'enseignant, favoriser la satisfaction du besoin d'échange d'informations riches et cohérentes entre ce professionnel et son environnement immédiat.

Certes les rôles que nous suggérons pour qu'un ACCIP puisse s'acquiter convenablement de sa tâche pourraient paraître d'une exigence démesurée. Cependant, nous croyons que tous ces rôles s'interpénètrent au point de n'en faire qu'un: celui de responsable de toute action menée dans une école donnée qui soit susceptible d'enrichir cognitivement l'enseignant en mettant ce dernier au diapason des visées éducatives de la province en général et de l'école en particulier.

Nous croyons aussi que le recrutement et la formation de base d'un ACCIP ne devrait pas constituer un problème difficile à solutionner. Il existe au sein des écoles québécoises, de la fonction publique (Ministère de l'Education) et des universités, des personnes qui possèdent les qualités et les qualifications d'un ACCIP. Il s'agirait de pouvoir les identifier, les intéresser à une telle tâche, à un tel statut.

Un ACCIP par quarante enseignants, tel est, en somme, le moyen d'action que nous proposons pour intervenir au sein de l'unité bipolaire qui unit l'enseignant à son environnement.

Il n'existe aucun doute dans notre esprit: un tel moyen d'action est de conception théorique. Nous sommes conscient du fait qu'il faille le soumettre à une vérification expérimentale avant d'oser sa généralisation. A cet effet, nous croyons qu'une implantation graduelle d'un ACCIP par quarante enseignants, saurait, avec le temps, indiquer la pertinence de ce que nous proposons.

Cependant, nous croyons qu'une telle implantation graduelle devrait commencer au sein d'écoles secondaires, là où nous estimons que le besoin serait plus pressant, plus évident.

A cet effet il nous paraît essentiel d'ajouter que, fondamentalement, nous croyions, dès le début de notre recherche, que la présence d'ACCIF est beaucoup plus urgente à l'école secondaire qu'à l'école primaire. Nous avions une intuition de départ qui nous révélait que l'acte pédagogique de l'enseignant du secondaire serait moins motivé que celui de l'enseignant du primaire. Toutefois, aucune donnée statistique excluant l'enseignant du primaire était à notre disposition. Voilà pourquoi notre recherche traite des deux types d'enseignants.